

**Untersuchungen  
zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses  
im jüngeren Schulalter**

**Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades**

**Dr. phil.**

**eingereicht am 26. 2. 2003**

**Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften  
der Humboldt-Universität zu Berlin**

**von**

**Peter Sonnenburg**

**24. 7 .1949, Berlin**

**Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin**

**Prof. Dr. Jürgen Mlynek**

**Dekan der Philosophischen Fakultät IV**

**Prof. Dr. Dietrich Benner**

**Gutachterin / Gutachter: 1. Prof. Dr. Marion Bergk**

**2. Prof. Dr. Bodo Friedrich**

**Datum der Promotion: 25. 11. 2003**

## **Zusammenfassung**

Die Dissertation leistet anhand von 144 schriftlich vorliegenden Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder einen Beitrag zur Erzähl- und Schreibforschung im Kontext des DDR-Schulsystems. Im Vergleich zu zwei bereits vorhandenen ontogenetisch orientierten Untersuchungen von thematisch gleichlautenden Erzähltexten älterer Schülerinnen und Schüler sowie Jugendlicher wird methodenkritisch untersucht, ob und inwieweit diese Arbeiten für die gegenwärtige Situation und in der gegenwärtigen Forschung noch relevant sein können und ob das bereits erprobte Untersuchungsinstrumentarium auch auf Texte jüngerer Schulkinder anwendbar ist.

Durch Methodentriangulation und die Zusammenschau von Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen erweiterte der Verfasser das Untersuchungsinstrumentarium und konnte so spezifische Erkenntnisse zur Erzähl-, aber auch zur Schreibforschung erbringen.

Der Verfasser wies nach, dass die Methoden der Vergleichsuntersuchungen in ausgewählten Teilen auch für Texte von jüngeren Schulkindern Geltung haben können, dabei jedoch einer Adaptation und auch der Erweiterung durch spezielle, das Alter und den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigende Methoden bedürfen. Dies ist ein Beleg dafür, dass es sich bei den von der Linguistik und von der Deutschdidaktik in der DDR formulierten textstrukturellen, inhaltlichen und sprachlichen Charakterisierungen narrativer Texte um generelle und damit auch gegenwärtig noch gültige Merkmale handelt, die bereits in Texten jüngerer Schulkinder nachweisbar sind. Allerdings müssen sie wiederum altersspezifisch gefasst werden, sollen sie nicht zu defizittheoretischen Konsequenzen führen.

Untersuchungsbezogen schließt die Arbeit mit einem Ausblick für weitere Forschungen und die Schulpraxis.

Schlagworte: Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik, Lernbereich Deutsch, schriftliches Erzählen

## **Abstracts**

Based on the analysis of 144 written narrations of primary schoolchildren, this thesis is contributing new findings in the area of narrative and writing research within the context of the GDR school system.

In comparison with two previously published ontogenetically oriented studies of narrations by secondary schoolchildren and teenage groups, research focuses on the issue whether or not, and also how, this former work is still relevant in present time and for current research. It also discusses how the in this context of older children's narrations tested research instruments can be applied to primary schoolchildren's narrations.

By triangulations of methods and combining text analyses, observations, and interviews, the author has expanded existing research instruments, and has thereby reached specific perceptions regarding narrative and writing research. The author proofed that some

practices used in comparative research could also be used in primary schoolchildren's narrations. They require, however, an adaptation and an extension of methods, taking the children's age and development into account. This provides evidence that the characterisations of text structure, contents, and language criteria, which had been formulated by GDR language and didactic scholars, can be seen as generally valid and still up to date. This is emphasised by existence of certain features, found in the analysed narrations. Nevertheless, these findings have to be analysed in relation to age structure to avoid deficit theoretical consequences.

The thesis concludes with an outlook on future research, and implications on school practice.

Keywords: Educational science, elementary school education, studying area German, tell written

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>1      Theoretische Grundlagen</b>	<b>10</b>
<b>1.1      Zum Erzählen als sprachliche Grundform der Kommunikation im               Kindesalter</b>	<b>10</b>
<b>1.2      Zum schriftlichen Erzählen als Gegenstand schulpraktischer               Theoriebildungen und Forschungen in der DDR</b>	<b>12</b>
1.2.1    Schreibtheorie und Schreibforschung	13
1.2.2    Erzählforschung	14
1.2.3    Textanalysen als Forschungsinstrument	19
1.2.4    Textanalyse nach WILKE (1982)	21
1.2.5    Textanalyse nach SEIDEL (1988)	25
<b>1.3      Zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im didaktischen               Konzept für die unteren Klassen des Schulsystems der DDR</b>	<b>35</b>
1.3.1    Didaktisches Konzept	36
1.3.2    Darstellungsaufgaben	37
1.3.3    Darstellungsverfahren	42
1.3.4    Lehrplanforderungen	44
1.3.5    Umsetzung in der Schulpraxis und Reformbestrebungen	47
<b>1.4      Zur Einordnung meiner Arbeit in die Forschungssituation und               Literatur seit der Datenerhebung</b>	<b>54</b>



<b>2</b>	<b>Anlage der Untersuchungen</b>	<b>65</b>
2.1	Fragestellungen	71
2.2	Methodisches Vorgehen	73
2.3	Stichprobe und Materialbasis	76
2.4	Auswertungsgesichtspunkte	79
2.5	Organisation und Durchführung	83
<b>3</b>	<b>Textanalysen zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter</b>	<b>91</b>
3.1	Ergebnisse der Textanalyse nach WILKE (1982)	91
3.1.1	Themenwahl	92
3.1.2	Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse	96
3.1.3	Tendenzen im Umfang der Texte	96
3.1.4	Tendenzen in der Verwendung erzähltypischer Operationen	99
3.1.5	Tendenzen einiger Probleme der Komposition der Erzählungen	102
3.2	Ergebnisse der Textanalyse nach SEIDEL (1988)	106
3.2.1	Inhalt und Charakter der Erlebnisse	106
3.2.2	Zeitabstand und Dauer der Erlebnisse	117
3.2.3	Anwendung von Erzählschemata	117
3.2.4	Operationale Struktur	122
3.2.5	Sprachliche Darstellung des Erlebens	123
3.3	Ergebnisse der ergänzenden Textanalyse	128
3.3.1	Rechtschreibung	129
3.3.2	Grobeinschätzung der Schrift nach formalen Kriterien	131
3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Textanalysen	133

<b>4</b>	<b>Beobachtungen und Befragungen zum Schreibverhalten von jüngeren Schulkindern beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses</b>	<b>145</b>
<b>4.1</b>	<b>Ergebnisse der Beobachtungen und Befragungen</b>	<b>146</b>
4.1.1	Befragung zum Aufgabenverständnis der Kinder	146
4.1.2	Beobachtungen und Befragungen zu auffälligem Schreibverhalten	151
4.1.3	Befragung zur Fokussierung der kindlichen Aufmerksamkeit auf bestimmte Bewertungskriterien	158
4.1.4	Befragung zur kindlichen Beurteilung des Schreibproduktes	163
4.1.5	Befragung zu Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse	176
<b>4.2</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse der Beobachtungen und Befragungen</b>	<b>180</b>
<b>5</b>	<b>Zusammenschau und Wertung meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen</b>	<b>187</b>
<b>5.1</b>	<b>Zusammenschau meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen</b>	<b>190</b>
<b>5.2</b>	<b>Wertung meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen</b>	<b>201</b>
<b>6</b>	<b>Ausblick für weitere Forschungen und die Schulpraxis</b>	<b>206</b>
<b>6.1</b>	<b>Ausblick für weitere Forschungen</b>	<b>206</b>
<b>6.2</b>	<b>Ausblick für die Schulpraxis</b>	<b>207</b>
	<b>Verzeichnis der verwendeten und zitierten Literatur</b>	<b>212</b>
	<b>Anhang: Texte der Stichprobe</b>	<b>224</b>

## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter wurde 1988 mit schulpraktischer Zielsetzung im Rahmen eines Qualifizierungsvorhabens unter den in der DDR üblichen Forschungsbedingungen, ministeriellen Genehmigungsverfahren und bekanntlich erschwerten Zugängen zur bundesdeutschen und internationalen Literatur konzipiert. Sie stellte sich das Ziel, methodenkritisch vorhandene und anhand von Texten geübter Schreiberinnen und Schreiber erprobte Analyseverfahren auf schriftliche Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder (d.h. Kinder der Klassenstufen 1 bis 4) anzuwenden. Die Erzähltexte waren inhaltlich, textstrukturell und sprachlich zu untersuchen. Im Unterschied zu den Vergleichsarbeiten wurden zusätzlich Entstehungsbedingungen der schriftlich verfassten Texte vor dem Hintergrund der sich erst entwickelnden Schreibkompetenz der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber thematisiert und untersucht, um einer ausschließlich defizitären Betrachtungsweise konzeptionell entgegenzuwirken.

Aus den Untersuchungen erworbene Erkenntnisse sollten in der DDR vor allem zur gezielten und entwicklungsgerechten Einflussnahme der Schule auf die Ausbildung des Erzählkönnens im jüngeren Schulalter beitragen.

In der DDR wurde die Schulpraxis in ihrer landesweiten Realisierung verbindlicher Konzepte erforscht. Auch meine Untersuchungen waren ein Beitrag dazu, so dass meine Literaturrecherche, meine Fragestellungen und Untersuchungsergebnisse zum Zeitpunkt der Anlage meiner Arbeit schulpraktische Relevanz für die DDR-Sprachdidaktik hatten und erklären, weshalb ich stets den schulpraktischen Bezug suchte und herausstellte. Dieser schulpraktische Bezug war somit ein anderer als in der BRD-Didaktik und für Forschungen in der BRD, deren unterschiedliche Konzepte eine gewisse Unverbindlichkeit für die landesweite Schulpraxis hatten.

Die empirische Datenerhebung erfolgte in unteren Klassen von Zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR in der 2. Hälfte des Schuljahres 1989 / 90 kurz vor dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland.

Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 1, S. 10ff.) werden die theoretischen Grundlagen meiner Untersuchungen dargelegt. Zunächst sollen dazu in der DDR vorherrschende Auffassungen zum Erzählen sowie die für meine Untersuchungen relevanten Begriffe erörtert werden (vgl. Kapitel 1.1, S. 10ff.). Es folgt die Darstellung entsprechender theoretischer und empirischer Forschungsansätze in der DDR unter besonderer Berücksichtigung des jüngeren Schulalters und deren Bedeutung für die Schulpraxis (vgl. Kapitel 1.2, S. 12). Ein Überblick über die in der DDR zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen schulpraktisch relevante Literatur ist eingebettet in die Erläuterung des didaktischen Konzepts zum schriftlichen Erzählen für die unteren Klassen des DDR-Schulsystems am Ende der 80er-Jahre (vgl. Kapitel 1.3, S. 35).

Der Literaturüberblick beschränkt sich auf Literatur, die nach 1945 auf dem Gebiet der ehemaligen DDR erschienen war bzw. mir dort zur Verfügung stand. Ein Zugriff auf so genannte „BRD-Literatur“ war im Rahmen meiner Untersuchungen nur bedingt möglich. Die unzureichende

Berücksichtigung von BRD-Literatur bei der Anlage meiner Untersuchungen erweist sich aus heutiger Sicht als Mangel. Deshalb fügte ich - meine Arbeit einordnend - ein Kapitel zur Forschungssituation und Literatur in der BRD seit meiner Datenerhebung Ende der 80er-Jahre ein (vgl. Kapitel 1.4, S. 54ff.). Dadurch soll deutlich werden, dass ich meinen Fragestellungen und Untersuchungsergebnissen auch für die gegenwärtige Erzähl- und Schreibforschung Bedeutung zumesse.

Wie mir eine erste Übersicht über empirische Untersuchungen der DDR zeigte, bezogen sich Forschungsarbeiten mit schulpraktischer Zielsetzung zum Erzählen vor allem auf Entwicklungen im *mündlichen* Sprachgebrauch. Die wenigen Arbeiten zum *schriftlichen* Erzählen betrafen meist nicht das jüngere Schulalter, d.h. Kinder zwischen 6 und ca. 10 Jahre. Eine wesentliche Ursache hierfür sah ich in der Tatsache, dass schriftliche Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder zugleich *Texte von ungeübten Schreiberinnen und Schreibern* im Anfangsstadium des schulischen Schriftspracherwerbs sind und folglich forschungsmethodisch eine doppelte Herausforderung darstellten.

Es fiel auf, dass kaum eine Untersuchung an die wenigen bereits vorliegenden Arbeiten thematisch anknüpfte. Zwei Untersuchungen zu Stand und Entwicklungstendenzen des (schriftlichen) Erzählkönnens von Kindern im mittleren Schulalter (WILKE 1982) bzw. von Jugendlichen im Alter bis zu 22 Jahren (SEIDEL 1988) zeigten diese inhaltliche Verknüpfung jedoch und weckten daher mein besonderes Interesse. Sie können nun, ergänzt durch meine Arbeit, als *Untersuchungsreihe* dazu beitragen, die Bemühungen der DDR-Schulpraxis bei der Entwicklung von Erzählkompetenz Lernender wissenschaftlich belegt zu würdigen, mögliche Entwicklungslinien der Ausbildung schriftlichen Erzählens von Erlebnissen bei jüngeren und älteren Schulkindern sowie bei Jugendlichen in der DDR Ende der 80er-Jahre aufzuzeigen und die angewandten Untersuchungsinstrumentarien kritisch zu hinterfragen.

Die Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) trugen wesentlich zur Bestimmung des Gegenstandes und der Konzeption meiner Untersuchungen bei und dienten mir als Vergleichsarbeiten.

Ich konzipierte meine Arbeit als ein methodenkritisches Nachvollziehen der Untersuchungsinstrumentarien von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) anhand von schriftlich vorliegenden Erlebniserzählungen der bisher in derartigen Untersuchungen ausgesparten Altersgruppe der jüngeren Schulkinder, um die Brauchbarkeit der Instrumentarien für diese Altersgruppe zu prüfen und ggf. zu modifizieren.

Weil eine Aufgabe zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen nicht nur Erzähl-, sondern zugleich auch Schreibanforderungen stellt und diese von jüngeren Schulkindern (d.h. von Schreibanfängerinnen und -anfängern) noch schwer zu bewältigen sind, besteht meiner Ansicht nach ein Zusammenhang zwischen der Qualität von Erzähl- und Schreibleistungen. Deshalb sollte im zweiten Teil meiner Arbeit mit dem Kapitel 4, S. 145ff., (nicht der entstandene Text bzw. das Resultat des Schreibens ins Blickfeld der Betrachtung gerückt, sondern) versucht werden, zusätzlich das bisher in der DDR kaum untersuchte Schreibverhalten von jüngeren Schulkindern

beim Entstehen ihres Textes als Erklärungsrahmen für schriftliche Erzählleistungen in dieser Altersgruppe zusätzlich zu den Vergleichsarbeiten einzuführen. Mit dem Begriff *Schreibverhalten* fasste ich solche beobachtbaren und auffälligen Aktivitäten der Kinder, die unmittelbar vor, während und nach dem Verfassen ihres Textes feststellbar waren und einen Zusammenhang mit dem Schreibprozess vermuten ließen.

Meine Beobachtungen und Befragungen der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber sollten dazu beitragen, das Schreibverhalten jüngerer Schulkinder aspekthaft zu erhellen.

Die Schwerpunkte der Arbeit sind somit Fragen der Erzähl- und Schreibforschung. Daneben wurden Befunde und Überlegungen aus Bezugswissenschaften (d.h. der Didaktik, Methodik, der allgemeinen und germanistischen Linguistik, Psychologie, Soziologie, Ethnologie u.a.) einbezogen, wie sie meinem Erkenntnisstand in der DDR entsprachen. Dem lag jedoch kein umfassender interdisziplinärer Ansatz zu Grunde. Somit beanspruchte die Arbeit auch keine vollständige Rezeption und Diskussion dieser Bezugswissenschaften.

Bedingt durch ein anderes Tätigkeitsfeld musste ich nach dem Beitritt der DDR zur BRD die Arbeit an der Dissertationsschrift für einige Jahre unterbrechen. Bei der Fortsetzung der Arbeit ergab sich daraus unbeabsichtigt und zusätzlich für sie eine historische und systemvergleichende Dimension. Deshalb hielt ich es für erforderlich, nachträglich erläuternde, überschauende und wertende Anmerkungen zu vielen untersuchungsrelevanten Aspekten in den Text einzufügen.

Meine Arbeit wurde ursprünglich von Frau Dozentin Dr. sc. Beate FRIEDRICH † betreut. Ihr und Herrn Prof. Dr. sc. Bodo FRIEDRICH verdanke ich wesentliche Anregungen für die Grundlegung meiner Untersuchungen. Für die Mithilfe bei den empirischen Erhebungen danke ich Frau Eva TOSCH und Frau Ilse NOACK.

Mein Dank gilt außerdem Frau Prof. Dr. Renate VALTIN, die mich zur Fortsetzung meiner Arbeit nach der Wende bewegte, und insbesondere Frau Prof. Dr. Marion BERGK, die die Weiterbetreuung der Arbeit bis zu ihrem Abschluss übernahm.

# 1 Theoretische Grundlagen

Die theoretische Grundlegung meiner Arbeit erwuchs aus meinem schulpraktisch motivierten Forschungsinteresse Ende der 80er-Jahre in der DDR und berücksichtigte insbesondere DDR-Literatur mit Relevanz für die Schulpraxis. Anders als in der BRD wurden in der DDR Ergebnisse didaktisch motivierter oder relevanter Forschungsarbeiten oft nach zentralisierten Vorgaben - auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich akzentuiert und interpretiert - landesweit in der Schulpraxis umgesetzt und dienten so auch der wissenschaftlichen Erprobung oder Überprüfung von Unterrichtskonzeptionen.

## 1.1 Zum Erzählen als sprachliche Grundform der Kommunikation im Kindesalter

Für die kommunikations- und lerntheoretische Grundlegung meiner Untersuchungen war in der DDR von Positionen der marxistischen Psychologie und insbesondere der *Theorie der Tätigkeit* auszugehen, wie sie von WYGOTSKI, LEONTJEW, ELKONIN und GALPERIN eingeführt wurden (vgl. DAWYDOW / LOMPSCHER / MARKOWA 1982).

WYGOTSKI (1964) sah in seinen Arbeiten zur Entwicklung von Denken und Sprechen im Unterschied zu PIAGET als die *ursprüngliche Funktion der Sprache* die der Mitteilung und der Einwirkung auf die Menschen, d.h. auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Die ursprüngliche Sprache des Kindes war für ihn rein sozial, aber nicht als sozialisiert zu bezeichnen. Sie differenziert und entwickelt sich in mehreren Funktionen als soziale Sprache des Kindes und teilt sich in einem bestimmten Alter ziemlich scharf in eine egozentrische und eine kommunikative Sprache (vgl. WYGOTSKI 1964, S. 63f.). Erst allmählich wird situatives Sprechen durch angemessenere Formen des Sprachgebrauchs und der Kommunikation abgelöst.

In der DDR gehörte im Vorschulalter das Erzählen nach allgemein verbreiteter Auffassung zu den bevorzugten Mitteilungsformen der kommunikativen Praxis von Kindern. Im Selbstverständnis von Kindern und Erwachsenen wurde nicht etwas mündlich mitgeteilt oder gar berichtet, sondern es wurde erzählt. Erwachsene erzählten Kindern, Kinder erzählten Erwachsenen oder anderen Kindern etwas. Auf die sprach- und literaturwissenschaftlich sowie sprachdidaktisch unterschiedliche Betrachtungsweise von Erzählen und Berichten verwies auch EHLICH (1984) und spricht sich gegen eine prinzipielle Unterscheidung aus. Als Gründe nannte er den Sprachgebrauch im Deutschen, die Entwicklung der Fähigkeit zu berichten und zu erzählen bei Kindern und Jugendlichen, sowie Beobachtungen zur Sprachgeschichte (vgl. EHLICH 1984, S. 38ff.). Ontogenetisch dominierten im Kindesalter nach dieser Auffassung eher Phasen der Bevorzugung berichtender, "diffus ganzheitlicher" Formen kindlichen Mitteilens (vgl. SANNER 1976, S. 51f.); dennoch ließ sich in Untersuchungen auch wachsende Erzählkompetenz nachweisen (vgl. z.B. MENG 1986).

Die Begriffsbestimmungen des Erzählens in der DDR-Literatur (vgl. Kapitel 1.2.2, S. 14ff.) waren vielfältig. Meinen Untersuchungen lag (abgrenzend von anderen Definitionen und insbesondere

auch durch den pragmatischen Blick auf Kindertexte geprägt) folgende *Erzähldefinition* als Arbeitsdefinition zu Grunde:

Erzählen ist "eine verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation". Sie besteht in der "Konstruktion narrativer Einheiten", die mit der "temporalen Abfolge der entsprechenden Erfahrung" (vgl. LABOV / WALETZKY 1973, S. 79) "nach ihrem zeitlichen Verlauf" (ZIECHERT / DONATH 1954, S. 477) übereinstimmt.

Damit widersprach ich Auffassungen, die mit Erzählungen einseitig nur *Höhepunktdarstellungen* (vgl. z.B. SCHREINERT 1962, S. 516) verbanden oder das Besondere, die *Einmaligkeit eines erzählenswerten Geschehens*, betonten (vgl. MÖLLER 1962, HUIER 1963, S. 242ff., HEUSINGER 1975, S. 96).

Unaufgefordert oder durch die Aufforderung "Erzähl doch mal!" herausgefordert, sammelten Kinder im DDR-Alltag z.B. in der Familie bzw. beim Spiel mit anderen Kindern oder in gezielten Beschäftigungen im Kindergarten bereits vorschulisch Erzählerfahrungen sowie Erfahrungen im sprachlichen Handeln. Intensität und Niveau dieser sprachlichen Handlungen hatten Einfluss auf die soziale und die weitere sprachliche Entwicklung und somit auch auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes insgesamt. Deshalb gehörten *Übungen im Erzählen* zu den muttersprachlichen Beschäftigungen schon in Kindergarten und Vorschule der DDR (vgl. PROGRAMM FÜR DIE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSARBEIT IM KINDERGARTEN 1986).

Erzählen war im Alltag von Kindern meist Bestandteil von Gesprächen, also dialogisch. Aber auch in Gesprächen waren oft längere monologische Erzählphasen vorzufinden, die typische Merkmale monologischer Rede trugen (vgl. MENG 1991).

Indem Erwachsene mit ihrer Lebens- und Leseerfahrung beim Erzählen für Kinder immer wieder (auch tradierte *literarische*) Erzählstandards reproduzierten, machten sie diese den Kindern schon im Vorschulalter indirekt zugänglich. Nach MENG (1991) vermittelten Erwachsene Kindern durch *Bestätigungen für Empfang und Verstehen von Erzählleistungen* sowie durch *Bekundungen von Fortsetzungserwartungen oder Verstehensproblemen beim Zuhören* Erfolgserlebnisse und Ansprüche. Sie signalisierten Anteilnahme am Erzählten. Kinder eigneten sich - derartig motiviert - somit im Gebrauch der gesprochenen Sprache unbewusst Erzählmuster an, die sie dann beim Erzählen von Begebenheiten ihres Alltags bzw. beim Erzählen von Erlebnissen verwendeten (vgl. dazu MENG 1991, S. 118f.). Allerdings konnte dies bei Schuleintritt im Anfangsunterricht nicht generell bei jedem Kind vorausgesetzt werden.

"Die Voraussetzungen, die die Kinder in Bezug auf das Erzählfähigen in der Schule mitbringen, sind im Niveau interindividuell sehr unterschiedlich. Es gibt Kinder, die sehr gewandt im Erzählen sind, und solche, die kaum in der Lage sind, ein Erlebnis auszuwählen und es zu benennen. Ursachen für diese Unterschiede können im Niveau der Sprachentwicklung liegen." (FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 59f.)

In der DDR-Schule wurde kindliches Erzählen schon in den unteren Klassen didaktisch genutzt und bekam vor allem eine schriftsprachliche Dimension. Es wurde zum Lehr- und Lerngegenstand.

Der dem Erzählkönnen zu Grunde liegende *Könnensbegriff* war in der Didaktik der DDR als Bestandteil einer tätigkeitsorientierten Lerntheorie etabliert (vgl. KOSSAKOWSKI 1971, S. 66; LOMPSCHER 1971, S. 53) und würde gegenwärtig wohl mit dem Kompetenzbegriff beschrieben werden. Das *Erzählkönnen* war Bestandteil des „sprachlich-kommunikativen Könnens“ (vgl. Kapitel 1.3, S. 35ff.) und umfasste nach SEIDEL (1988) einen Komplex von Leistungs- und Verhaltensdispositionen. Die Leistung im Erzählen wurde mitbestimmt vom Vermögen des Erzählers zur rationalen und emotionalen Durchdringung des Wirklichkeitsausschnittes und fand Ausdruck in einer sprachlich adäquaten Darstellung des Erlebnisses. Dabei wurden vielfältige Kenntnisse aktiviert. Zu diesen gehörten nach SEIDEL Kenntnisse zu

- Schemata (d.h. Textstrukturen),
- der Textfunktion (d.h. Funktion des Textes im Kommunikationsprozess) und
- dem zweckentsprechenden Einsatz von sprachlichen Mitteln (vgl. SEIDEL 1988, S. 13).

Mit Verweis auf VIEHWEGER (1983) wurden außerdem genannt: Kenntnisse von allgemeinen Strategien (gemeint sind hier wohl Strategien *zur Textproduktion*, P.S.) und alternativen Möglichkeiten zur Verwirklichung einer Schreibabsicht, zu interaktionalen Zusammenhängen (z.B. Schreiben und Lesen / Verstehen u.a., P.S.) sowie Kenntnisse zur Funktion von Wörtern, Sätzen und Texten. Nach MENG (1986) verfügen Kinder schon im Vorschulalter über solches Wissen. Ob und in welchem Maße derartige Kenntnisse jüngeren Schulkindern für das schriftliche Erzählen eines Erlebnisses zur Verfügung stehen, bleibt weiter zu untersuchen. Entsprechend angelegte Arbeiten sollten meiner Ansicht nach den Zusammenhang zwischen bereits vorhandener (mündlicher) Erzählfähigkeit und den noch eingeschränkten Möglichkeiten einer adäquaten schriftsprachlichen Realisierung von Erlebniserzählungen beachten.

Während die Vervollkommnung mündlichen Erzählkönnens (mündlicher Erzählkompetenz) didaktisch in den Hintergrund zu treten schien, wurden Erzählanforderungen mehr im Zusammenhang mit dem schulischen Schriftspracherwerb gestellt (vgl. z.B. die Bedeutung des Erzählens für das Texte verfassen im VORLÄUFIGEN RAHMENPLAN FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER BERLINER SCHULE. GRUNDSCHULE DEUTSCH KLASSE 1 BIS 6, BERLIN 1988). Dies waren Bezugspunkte für die vorliegenden Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter.

## **1.2 Zum schriftlichen Erzählen als Gegenstand schulpraktischer Theoriebildungen und Forschungen in der DDR**

Die nachfolgende Darstellung schriftlichen Erzählens als Gegenstand schulpraktischer Theoriebildungen und praxisrelevanter Forschungen in der DDR sollte ohne Anspruch auf Vollständigkeit

- einen Überblick über Arbeiten zur Schreib- und Erzählforschung in der DDR geben,
- dabei insbesondere Untersuchungen mit Bezug zum jüngeren Schulalter berücksichtigen und



- die zwei Vergleichsarbeiten zu meinen Untersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) ausführlich vorstellen und kritisch kommentieren.

### 1.2.1 Schreibtheorie und Schreibforschung

Beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses geht es um die *schriftliche* Wiedergabe eines mit emotionaler Beteiligung erlebten Geschehens. Schreibend erzählen zu können, verlangte von Schreiberinnen und Schreibern ein gewisses Maß an schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine gewisse Erzählkompetenz, die im Einzelnen in der DDR vornehmlich an Texten von relativ geübten Erzählerinnen und Erzählern untersucht wurden.

Schreibtheorie und Schreibforschung standen zum Zeitpunkt der Konzipierung meiner Untersuchungen in der DDR noch am Anfang ihrer Entwicklung. Eine Vielzahl fachwissenschaftlicher Publikationen wandte sich in den 80er-Jahren vor allem aus linguistischer Sicht den Elementen, Strukturen und Funktionen zumeist der gesprochenen, aber auch der geschriebenen Sprache sowie ihrer unterschiedlichen Verwendung in der gesellschaftlichen Kommunikation zu (vgl. Schwerpunkte und Entwicklungen der aktuellen Forschung bei NERIUS / GABLER 1989). Während in den Bezugswissenschaften den Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen schriftlichen Sprachgebrauchs nach Jahren der Vernachlässigung wieder wachsende Aufmerksamkeit geschenkt wurde, gab es mit schulpraktischer Zielsetzung und speziell zum schriftlichen Sprachgebrauch jüngerer Schulkinder in der DDR nur wenige Untersuchungen. Zudem fehlte in der DDR eine "theoretisch-fundierte Entwicklungstheorie sprachlich-kommunikativen Verhaltens" (vgl. FRIEDRICH, BO. 1983, S. 14). Es stand auch keine "zusammenhängende Analyse der Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens" als Arbeitsgrundlage zur Verfügung (vgl. SEIDEL 1988, S. 6).

Die Literaturrecherche zu Arbeiten mit Bezug auf Schreibleistungen von jüngeren Schulkindern in der DDR fiel äußerst spärlich aus:

MÄDICKE (1968) untersuchte mit schulpraktischer bzw. didaktisch-methodischer Motivierung das *zusammenhängende schriftliche Darstellen* in den unteren Klassen, indem sie aus empirischen Befunden zu den Anfängen der Arbeit am schriftlichen Ausdruck in Klasse 1 "Möglichkeiten zu seiner frühzeitigen und planmäßigen Entwicklung" zusammenstellte, die in den 70er-Jahren selbst für den weiterführenden Ausdrucksunterricht (vgl. auch MÄDICKE 1970, MÄDICKE 1976) bestimmend wurden. Als Möglichkeiten nannte MÄDICKE (1968) u.a.

- das selbstständige Einsetzen von einzelnen Wörtern und Streubildern (d.h. in den Satz eingestreute Bilder für Wörter, die die Kinder noch nicht schreiben können) in vorgegebene Satzganze,
- das erste selbstständige Niederschreiben von wenigen Sätzen zu einem Thema und schließlich
- das erste "sprachliche Abrunden von inhaltlichen Ganzen", d.h. die erste Textarbeit.

(vgl. MÄDICKE 1968, 1970, 1976)

Im Zusammenhang mit ihren Untersuchungen prägte sie den neuen Lehrplanbegriff *Niederschrift* und stellte sich damit programmatisch in Gegensatz zu HAGEMANN (1959) und dem bis dahin

üblichen Aufsatzunterricht. HAGEMANN definierte den *Aufsatz* als die Form der sprachlichen Übung, die dazu dient, einem

"bestimmten Inhalt im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler durch den Prozess seiner sprachlichen Darstellung zu größerer Klarheit zu verhelfen" (HAGEMANN 1959).

Ein bewusstes Aufsetzen eines Textes, ein Aufsatz, war das nach MÄDICKE wegen der erst zu entwickelnden insbesondere schriftsprachlichen Teilfertigkeiten noch nicht (vgl. MÄDICKE 1968, S. 121).

### 1.2.2 Erzählforschung

Insbesondere die Pädagogische Hochschule Potsdam konnte auf eine umfangreiche, meist didaktisch motivierte Forschung zum mündlichen und schriftlichen Erzählen verweisen.

Mit Bezug zum jüngeren Schulalter (Klassenstufen 1 - 4) fanden sich in der DDR neben den Arbeiten von MÄDICKE (1968, 1970) - die Schriftsprache betreffend – jedoch nur folgende Arbeiten zur Erzählforschung:

GÖTZE (1979) konnte bei der *Analyse von Erzählleistungen von Schülerinnen und Schülern der 4. bis 6. Klasse anhand schriftlicher Tiererzählungen* eine "nicht immer kontinuierliche Leistungsentwicklung von Klassenstufe zu Klassenstufe" (GÖTZE 1979) nachweisen. Diese triviale Erkenntnis könnte aus einer Auffassung erwachsen sein, dass bei einheitlichem, mit festen Niveauvorstellungen (vgl. LEHRPLÄNE) verbundenem unterrichtlichen Vorgehen gleiche bzw. vergleichbare Ergebnisse zu erzielen sind. In Bezug auf die Erfüllung von Lehrplananforderungen für *Übungen im Einhalten der Reihenfolge beim Erzählen* konnte er entgegen tradierter Meinung von Lehrerinnen und Lehrern feststellen:

"Die Schüler folgen bei der Wiedergabe des Erlebnisses dem zeitlichen Ablauf der einzelnen Teilgeschehnisse und beherrschen die chronologische Darstellung des Geschehens weit gehend." (GÖTZE 1979, S. 139)

KATZMANN (1969) untersuchte empirisch die Wechselbeziehungen zwischen der Erzählfähigkeit und dem Einfluss von normsprachlichem Unterricht in seiner Arbeit *"Entwicklungstendenzen in der Erzählfähigkeit von Schülerinnen und Schülern 4. Klassen in ihrer Beziehung zur Anlage des muttersprachlichen Unterrichts"*. Er konnte drei Entwicklungsstappen feststellen, "die von den einzelnen Kindern unterschiedlich schnell durchlaufen" werden:

1. *Vorformen des Erzählens* mit auffällig "sachlicher, sprunghafter Darstellung",
2. *Erste Form des Erzählens* (Einbeziehung von Lebenserfahrungen, teilweise aber unlogische Gedankenordnung, Unwesentliches, Lücken) sowie
3. *Höchste Form des Erzählens* ("Ideenreiche, zielgerichtete, dem Mitteilungszweck gerechte sprachliche Äußerungen" (vgl. KATZMANN 1969, S. 278f.)

Untersuchungen zum *schriftlichen* Erzählen in den Klassen 1 bis 3 oder wenigstens mit Bezug zu den unteren Klassen fehlten. Auf Grund dieser Forschungslage konnten nur thematisch nahe liegende Arbeiten aus anderen Bereichen des schriftlichen Sprachgebrauchs (vgl. FICKEL / SELCHOW 1976, WILL 1986, FRIEDRICH, BE. 1988) und zum mündlichen Erzählen im Besonderen (vgl. FRIEDRICH, BE., 1976, MENG 1986) ins Blickfeld gerückt werden:

MENG (1991) stellte zur Entwicklung *vorschulischer* Erzählkompetenz bei Sechsjährigen (d.h. bei Kindern im jüngsten Alter meiner Untersuchungsgruppe) im Vergleich zu Dreijährigen z.B. Entwicklungsfortschritte hinsichtlich des Bemühens der Kinder um "satzübergreifende Darstellungen" und "satzartige Orientierungsäußerungen" zur Verständnissicherung von erzählten Erlebnissen fest. Bei der Darstellung einer Ereignisfolge waren durchweg "spontane Detaillierungsansätze" auffällig. Nach dieser Untersuchung verfügten Sechsjährige über verschiedene Möglichkeiten, die zeitliche Binnenstruktur eines Ereignisses zu kennzeichnen sowie Folgeerwähnungen von Personen und Gegenständen in der Rede funktionsgerecht einzubringen (95,8% im Vergleich zu 82,3% bei Dreijährigen). Die gewachsene Erzählkompetenz von Sechsjährigen wurde außerdem deutlich durch die Bevorzugung komplexer Ereignisdarstellungen mit hohem Monologizitätsgrad (d.h. mindestens 80% der Sachverhaltsdarstellung erfolgte monologisch). Auch die Kennzeichnung der eigenen Sicht und des Realitätsbezuges in den Darstellungen gehörte bei Sechsjährigen nunmehr häufig zu den beobachteten Auffälligkeiten (vgl. MENG 1991, S. 113ff.).

Zur Entwicklung mündlichen oder schriftlichen Erzählkönnens im mittleren Schulalter und bei Jugendlichen lagen nach meinen Recherchen folgende schulpraktisch relevanten Forschungsarbeiten in der DDR vor:

BEYER (1987) ermittelte *"Inhaltskomponenten des Erzählens und ihre sprachliche Realisierung in Erlebniserzählungen der Schüler der Klassen 5, 7 und 9"*.

BOHN (1976) ging dem *Zusammenhang zwischen den Besonderheiten der gesprochenen Sprache und deren Bedeutung für die Ermittlung mündlicher Erzählleistungen von Schülerinnen und Schülern der 5. bis 7. Klasse* nach.

FISCHER (1980) untersuchte den *"Zusammenhang zwischen Aufgaben- und Lösungsstruktur bei der Gestaltung vorwiegend erlebnisbetonter Texte"* bei älteren Schulkindern.

STELZER (1981) prüfte die *Zeitdauer von Erlebnissen in Texten älterer Schülerinnen und Schüler*.

WILKE (1982) und SEIDEL (1988) untersuchten anhand von schriftlichen Erlebniserzählungen *"Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens der Schüler von der 5. bis zur 9. Klasse"* (WILKE 1982) bzw. *"Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren"* (SEIDEL 1988).

Die theoretische Grundlegung einer Analyse schriftlich vorliegender Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder verlangte *eine Definition des schriftlichen Erzählens und des Erlebnissbegriffs, eine Auseinandersetzung mit dem Textbegriff*, zugleich aber auch dessen *Einbindung in den Kontext*

des Schreibens, was nachfolgend geleistet werden soll.

### *Erzählen*

Erzählen wurde im DDR-Alltag und speziell von Kindern umgangssprachlich als *Sprechen*, d.h. als Sprachhandeln zur Realisierung gesprochener Sprache angesehen. Jüngere Schulkinder verbanden das Erzählen darüber hinaus häufig nicht mit dem Schreiben. Die schulisch praktizierte Differenzierung der Sprachhandlung *Erzählen* im Unterschied zum *Berichten* (vgl. dazu LUDWIG 1984, S. 38ff.: Erzählen und Berichten - "Variationen eines Musters") sowie *Beschreiben* (vgl. auch HOFFMANN 1984, REHBEIN 1984) war für Kinder beim mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln kaum bedeutsam.

Trotz der Differenzierungsbemühungen im Umgang mit Erzählanforderungen in der *didaktisch-methodischen Literatur für die unteren Klassen der DDR* konnte der verwendete Erzählbegriff nur schwer erschlossen werden. Eine Erzähldefinition blieb diese Literatur schuldig. Erzähldefinitionen fanden sich aber in Arbeiten der für die muttersprachliche Bildung und Erziehung relevanten Forschung:

Was ist *Erzählen*?

MENG (1988) nannte aus Forschungsarbeiten vier verschiedene Aspekte des Erzählbegriffs, die sich in der Literatur zum Erzählen in der DDR durchgesetzt hatten.

Demnach war *Erzählen*

1. "eine ursprüngliche, wichtige, häufige, sehr variationsreiche, meist komplexe Art geistig-sprachlicher Tätigkeit oder ein Kommunikationsverfahren oder ein Grundtyp sprachlichen Darstellens mit den (einleitend P.S.) genannten Eigenschaften."

*Erzählen* bezog sich

2. "auf [singuläre], [vergangene], bedeutsame, emotional berührende Geschehnisse aus dem persönlichen Leben, [die im Lebensprozess den Rang von etwas Einmaligem und Besonderem einnehmen]."

*Erzählen* war

3. "erlebnisbetontes Informieren, Darstellen aus subjektiver Sicht"

und wurde

4. "realisiert über eine *Erzählung*, d.h. über einen Erzähltext." (MENG 1988, S. 10f.)

In der kritischen Diskussion dieser mündliches und schriftliches Erzählen meinenden verschiedenen Positionen verwies MENG auf die Uneinheitlichkeit der Auffassungen (insbesondere der oben eingeklammerten Begriffe, P.S.) und darauf, dass der Beweggrund für linguistische Erzähldefinitionen nicht erkannt wurde sowie deren expliziter Bezug auf literaturwissenschaftliche, rhetorische oder pädagogische Kriterien nicht gegeben war. Für manche

Definitionen ergab sich nach MENG ein Widerspruch zwischen der intentionalen, funktionalen und sprachlichen Variabilität des Erzählens einerseits und dem Beharren auf traditionellen Erzählmustern sowie der Außerordentlichkeit des erzählten Geschehens andererseits (vgl. MENG 1988, S. 10ff.).

Die Uneinheitlichkeit der Auffassungen zum Erzählen kam auch in der unterschiedlichen Verwendung eines eher strukturell (z.B. von ZECH), prozessual (z.B. von FRIEDRICH, BO.) oder psychologisch (z.B. von FRIEDRICH, BE.) determinierten Erzählbegriffs zum Ausdruck.

Übertragen auf meine Untersuchungen ging ich bei der Anlage meiner Untersuchungen von einem Erzählbegriff aus, der *schriftliches Erzählen* als eine wichtige, meist komplexe Art geistig-schriftsprachlicher Tätigkeit sowie als ein Darstellungsverfahren fasste und sich auf ein vergangenes, bedeutsames Geschehnis aus dem persönlichen Leben bezog (vgl. meine Arbeitsdefinition S. 11).

*Erzählen* als erlebnisbetontes Darstellen aus subjektiver Sicht wurde somit realisiert durch eine schriftliche *Erlebniserzählung*, d.h. durch einen geschriebenen Erzähltext.

### *Erlebniserzählung*

Unabhängig von der Bezeichnung des Darstellungstyps wurden der Textsorte Erlebniserzählung in der DDR-Literatur übereinstimmend spezifische Merkmale wie *erlebnisbetont*, *erlebnisorientiert*, *erlebnishaft*, *emotional einwirkend*, *"subjektiv bedeutsam"* (FRIEDRICH, BO. 1977) u.a. zugeordnet. Erlebniserzählungen wurden realisiert durch erlebnisorientiertes Darstellen eines in der Regel eigenen Erlebnisses (vgl. FRIEDRICH, BO. / ZECH 1987). Auch geschriebene Texte waren als Erlebniserzählungen zu klassifizieren, wenn sie das Wesen des Erzählens widerspiegeln, indem:

"eine Schreiberin / ein Schreiber ein (in der Regel) komplexes Geschehen (an seinem zeitlichen Ablauf orientiert) mitteilt und es einer Leserin / einem Leser aus persönlicher Sicht, aus subjektivem Erleben heraus so darstellt, dass das Geschehen für die Kommunikationspartnerin / den -partner nachvollziehbar, ja vielleicht sogar nacherlebbar wird, sie / ihn möglicherweise emotional bewegt, sodass Erzählen auch aktivierende Wirkungen hervorbringen kann." (nach FUNKTIONAL-KOMMUNIKATIVE SPRACHBE-SCHREIBUNG 1981, S. 109)

### *Erlebnis*

Das *Erlebnis* lässt sich als ein "bewusst in sich aufgenommenes Geschehnis" (SYNONYMWÖRTERBUCH 1978, S. 213) definieren. Ein Individuum, hier ein jüngeres Schulkind, hat ein Ereignis (mitunter kindlich auch ein "Abenteuer") erlebt, es hatte ein Erlebnis. Das Kind erfuhr am eigenen Leibe - emotional beteiligt - etwas, lernte es kennen, durchlebte es oder erlitt etwas. Ob das erlebte Geschehen als Erlebnis bezeichnet werden kann, hängt wesentlich von der Seite der Betrachtung ab. Es gehörte zur Unterrichtserfahrung in den unteren Klassen, dass die kindliche Einschätzung der Bedeutsamkeit einer Begebenheit für das schriftliche Erzählen von

Erlebnissen mitunter anders ausfiel als die von Lehrerinnen und Lehrern. Zu den Faktoren, die aus einem Geschehnis ein subjektiv bedeutsames Ereignis, ja sogar ein schriftlich erzählenswertes Erlebnis machten, gehören

- der Grad der inneren Beteiligung,
- Abstand, Dauer und Genauigkeit der sinnlichen Wahrnehmung und dessen gedächtnismäßige Präsenz,
- die aktuelle Aufwertung und Bewertung sowie rationale Einordnung eines Ereignisses durch einen neuen Kontext (schulische Erzählanforderung) sowie für jüngere Schulkinder nicht unerheblich
- die schriftsprachlichen Fixierungsmöglichkeiten. (vgl. SEIDEL 1988, S. 14ff.)

Gegenstand schriftlicher Erlebniserzählungen war im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen stets ein reales, kein fiktives Erlebnis; ein persönlich bedeutsames Geschehen, das zum "Ereignis im inneren Leben der Persönlichkeit" (RUBINSTEIN 1959, S. 19) geworden war bzw. als solches aufgefasst wurde. Die Bedeutsamkeit eines Geschehnisses hing u.a. von den damit verbundenen Gefühlen und der kognitiven Durchdringung des Sachverhalts ab, der dargestellt wurde. Sie spiegelten "das Verhältnis des Menschen zur Welt wider und drückten in einer ganz bestimmten Weise die Gleichgewichtslage der Persönlichkeit mit der Umwelt aus" (ERLEBACH / IHLEFELD / ZEHNER 1967, S. 91). Der Erlebnisgehalt eines Geschehens ergab sich aus der damit verbundenen inneren Beteiligung und schloss Stellungnahme sowie Wertung ein.

Seine (schrift-)sprachliche Objektivierung erfuhr ein Erlebnis nach SEIDEL (1988) und HAGEMANN (1966) durch die Art der Strukturierung eines Textes, durch den Satzbau sowie durch die Verwendung bestimmter Lexik, meiner Ansicht nach aber z.B. auch durch den Umfang des Textes und die Art und Weise der Schriftpräsentation (Handschrift, äußere Form). Außerdem wurde schon durch die aufgabenbezogene, aber subjektive Auswahl eines Wirklichkeitsausschnittes (d.h. des Gegenstandes der Erlebniserzählung) - wie z.B. durch die Kinder meiner Untersuchungsgruppe - ein Geschehnis als bedeutsam hervorgehoben.

SEIDEL (1988) unterstrich mit dem Blick auf schriftliche Erlebniserzählungen von Jugendlichen den großen Wert des erlebnisorientierten Darstellens für die Persönlichkeitsentwicklung, weil es die Ausprägung der "Fähigkeit zum nachhaltigen Erleben und zum Beurteilen und Werten von Sachverhalten als Persönlichkeitsqualität" (SEIDEL 1988, S. 5) erhellt.

"Das Erzählen von Erlebnissen verlangt in besonderem Maße die Berücksichtigung des "eigenen Ichs" in der Darstellung. Der Erzähler wird durch die sprachlich-geistige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu einer Auseinandersetzung mit seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt veranlasst. In diesem Prozess können Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen entwickelt bzw. erworben oder gefestigt werden; die Ausbildung der Erlebnisfähigkeit wird unterstützt." (SEIDEL 1988, S. 5)

Schriftliches Sprachhandeln vom Typ des Erzählens war im jüngeren Schulalter von DDR-Kindern eng mit schulischen Kommunikationsanforderungen verbunden. Durch schriftliches Erzählen wurden gedächtnismäßig gespeicherte Erlebnisse, Erfahrungen, Erkenntnisse und Wertungen neu

geordnet und reproduziert. Schriftliche Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder konnten daher aspekthaft deren Weltsicht erhellen, ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten bei der aktuellen Bewältigung ihrer Lebenssituation mitteilen. Deshalb bezogen sich meine Textanalysen auch auf die Inhalte von Erlebniserzählungen. *Es nahm an, dass Kinder mit Eintritt in die Schule das Bewältigen spezifischer Lernsituationen als qualitativ neue Herausforderung in ihrem Leben ansehen und solche Situationen in ihren Erlebniserzählungen häufiger verarbeiten als andere.* Schriftliche Erlebniserzählungen konnten nach schulpraktischer Auffassung unter Berücksichtigung der (sich erst entwickelnden) Schreibkompetenz Einblicke in die Erinnerungs-, Erlebnis- und Erzählfähigkeit von Kindern geben. *Ich unterstellte wegen der sich unterscheidenden Entwicklungsstadien ein unterschiedliches Niveau mündlichen und schriftlichen Erzählkönnens.* Niveaubestimmungen sollten diesbezüglich differenzierend oder vergleichend den jeweiligen Stand der Aneignung bzw. die Spezifik von gesprochener und geschriebener Sprache berücksichtigen.

Didaktisch-methodische Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern und deren Erwartungshaltung war nach meinen Beobachtungen in der DDR-Schulpraxis meist ausgerichtet auf

- *episodisches Erzählen*, d.h. Erzählen einer Begebenheit, einer Episode, und
  - *prozessuales Erzählen*, d.h. Erzählen in der Reihenfolge des Geschehens
- im Gegensatz zu
- *sequenziellem Erzählen*, d.h. Erzählen einer Textsequenz und
  - *resultativem Erzählen*, d.h. feststellendem Erzählen.

Nach meinen Erfahrungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurde die komplexe Wiedergabe einer Episode in ihrer Entwicklung bzw. in ihrem Verlauf mit Einleitung, Hauptteil und Schluss (vgl. auch WILKE 1982) als Idealfall einer Erlebniserzählung angesehen, wenn dabei auch emotionale Bezugnahmen, Gedanken und Gefühle zum Ausdruck kamen. Diese Auffassung von einem Erzählmuster war fachdidaktisch weit verbreitet, dürfte allerdings insbesondere mit dem Blick auf Texte jüngerer Schulkinder wenig erzähltextsortenspezifisch sein, denn auch beschreibende Texte und z.B. Briefe haben in der Regel diese Textteile (vgl. dazu auch BREKLE 1978, S. 236ff.). Dies warf die Frage nach der von jüngeren Schulkindern bevorzugten Struktur von Erzähltexten auf.

### **1.2.3 Textanalysen als Forschungsinstrument**

Textanalytische Untersuchungen hatten in der Regel sprachliche Äußerungen zum Gegenstand, die als Texte definiert werden konnten. Texte mussten somit einem Textbegriff genügen. Die DDR-Textwissenschaft betrachtete nach meiner Auffassung den gesprochenen bzw. geschriebenen Text als

"geschlossene, relativ selbstständige Einheit, die mit konkretem Ziel und unter konkreten räumlichen und zeitlichen Umständen von einem Sprecher bzw. Schreiber realisiert wird und von einer bloßen Aneinanderreihung beliebiger Sätze zu unterscheiden ist." (nach KLEINES WÖRTERBUCH SPRACHWISSENSCHAFTLICHER TERMINI 1975, S. 271)

Der geschriebene Text war in seiner materialisierten Form das Ergebnis eines Formulierungs-/Strukturierungs- und Schreibprozesses (vgl. dazu meine Einordnung in die aktuellere Forschungslage Kapitel 1.4, S. 54ff., und auch AUGST / FAIGEL 1986, S. 15) mit bestimmter Funktion, situativer und strategischer Bezogenheit. Texte waren somit komplexe Konstrukte, die im Rahmen einer empirischen Arbeit wie meiner nur aspekthaft untersucht werden konnten.

### *Vergleichsarbeiten*

In den Vergleichsarbeiten meiner Untersuchungen ließen sich WILKE (1982) und SEIDEL (1988) bei der Einschätzung des Erzählkönnens anhand von Textanalysen von der Textqualität leiten. WILKE (1982) hatte *Texte von Kindern im mittleren Schulalter und von Jugendlichen*, SEIDEL (1988) ausschließlich *Texte von Jugendlichen* im Blick. Jeweils handelte es sich um entfaltete Erzähltexte von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrlingen, die über ein relativ entwickeltes Maß an schriftsprachlicher Kompetenz verfügten. Erzähltexte von Kindern der unteren Klassen, von schreibunerfahrenen Kindern, mussten im Vergleich dazu zwangsläufig eine defizitäre Beurteilung erfahren. Eine alleinige Textanalyse im Sinne einer Endproduktbetrachtung erschien mir deshalb für Aussagen über die sich entwickelnde Erzählfähigkeit unangemessen.

Die beiden erwähnten und thematisch aufeinander zu beziehenden Untersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) waren für das inhaltliche und forschungsmethodische Konzept meiner Arbeit bestimmend und können zusammen mit meiner Arbeit dann als drei Untersuchungen einer Untersuchungsreihe (vgl. Tabelle 1) zu Aussagen über schriftliches Erzählen von Erlebnissen vergleichend herangezogen werden:

Tabelle 1: Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen

<b>Titel der Untersuchung</b>	<b>Datengrundlage</b>	<b>Untersuchte Altersgruppe</b>
<b>Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens der Schüler von der 5. bis zur 9. Klasse</b> (WILKE 1982)	300 schriftliche Erlebniserzählungen	Kinder und Jugendliche: 10(11) bis 14(15) Jahre, Klasse 5 bis 9
<b>Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren - untersucht an schriftlichen Erlebniserzählungen</b> (SEIDEL 1988)	160 schriftliche Erlebniserzählungen	Jugendliche: 15(16) bis 19(20) Jahre, Klasse 9 und Fach- und Berufsschule
<b>Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter</b> (SONNENBURG 2003)	144 schriftliche Erlebniserzählungen sowie Beobachtungen und Befragungen zum Entstehungsprozess der Texte	Kinder: 6(7) bis 9(10) Jahre, Klasse 1 bis 4

Die Untersuchung von WILKE (1982) und die seine Arbeit methodenkritisch reflektierende Arbeit



von SEIDEL (1988) sollen im Folgenden ausführlicher zusammenfassend dargestellt und für die Anlage meiner Untersuchung methodenkritisch referiert werden:

#### 1.2.4 Textanalyse nach WILKE (1982)

WILKE (1982) beteiligte sich mit seiner Arbeit "Zu Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens der Schüler von der 5. bis zur 9. Klasse - dargestellt anhand schriftlicher Erlebniserzählungen" an einem Forschungsprojekt der PH Potsdam. Seine Untersuchungen waren durch die Absicht motiviert, Alters- oder Niveaustufen sprachlichen Könnens zu ermitteln. Die Notwendigkeit der eigenen Untersuchung begründend beklagte WILKE, dass die Sprachentwicklung von Kindern bisher nur bis etwa zum 5. Lebensjahr untersucht wurde und sich andere Arbeiten lediglich auf Teilbereiche wie Rechtschreibung, Grammatik oder Lexik bezogen. Er hielt ein komplexes Herangehen an diese Frage für notwendig und nannte als Bezugswissenschaften Psychologie, Methodik und Sprachwissenschaft. Besonders betonte er die Subjektposition des Kindes beim Spracherwerb und bezeichnete das Erzählen als *sprachlich-kommunikative Handlung, die integrierte Teilverfahren beinhaltet*. Als erzähltypische Operationen oder Teilverfahren führte er an:

- Angaben zu Handlungen des Erzählers bzw. zu Personen, von denen erzählt wurde; Angaben zu Vorgängen, die mit den Handlungen des Erzählers in Verbindung standen (verlaufsdarstellende Operationen),
- die Darstellung von Gedanken, Gefühlen und Überlegungen des Erzählers (interpretierende Operationen),
- die nähere Kennzeichnung von Personen und ihren Handlungen, von Tieren und ihrem Verhalten, von Gegenständen und Pflanzen sowie von Situationen (beschreibende Operationen).

Die Bezeichnungen der Operationen sind meiner Meinung nach jedoch nicht präzise. Sie müssten das Prozessuale des Erzählvorganges bzw. den Tätigkeitsaspekt verdeutlichen, d.h. es sollte z.B. vom "näheren *Kennzeichnen* von Personen und ihren Handlungen..." usw. die Rede sein.

In Bezug auf die Textstruktur von Erlebniserzählungen ging WILKE davon aus, dass auch Schülertexte sich in der Regel in einen einführenden (Einleitung), einen ausführenden (Hauptteil) und einen abschließenden (Schluss) Teil gliedern. Mit seinen Erzähltextanalysen suchte er eine Bestätigung für die Richtigkeit der Lehrplanzielsetzung, dass es beim Erzählen von Erlebnissen um die Befähigung der Schülerinnen und Schüler geht, die Erlebnisdarstellung einzuleiten, abzuschließen und im Hauptteil (zügig) einen Höhepunkt herauszuarbeiten sowie der Erzählung eine treffende Überschrift zu geben (vgl. LEHRPLÄNE DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR KLASSE 5 BIS 7, 1977). Entsprechend der Zielstellung seiner Arbeit untersuchte WILKE anhand von 300 unvorbereitet (d.h. im schulischen Kontext; Arbeitszeit: 120 Minuten) geschriebenen Aufsätzen verschiedene Aspekte von Schülertexten und zwar

1. *Erzählgegenstände*, indem er Inhalt und Charakter der erzählten Begebenheit, d.h. die Art des gewählten Themas, den Zeitabstand und die Zeitdauer des dargestellten Geschehens ermittelte,
2. den *Umfang der Erzählung*, indem er Wörter und Sätze zählte,

3. die *Verwendung erzähltypischer Operationen*, indem er Anzahl und Anordnung der verlaufsdarstellenden, interpretierenden und beschreibenden Operationen erhob und deren Funktion anhand von Beispielen auf der Satzebene beschrieb,
4. die *Komposition der Erzählung*, indem er Probleme der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung von Einleitung, Hauptteil und Schluss erfasste, den Umfang und das Verhältnis dieser Textteile zueinander vermerkte sowie die Art der erzähltypischen Operationen feststellte, mit denen die einzelnen Teile einer Erzählung realisiert wurden.

Die Rahmenthemen für die Erlebniserzählungen in den Klassen 5 bis 9 lauteten: "Da hatte ich Angst" und "Da hatte ich Schwierigkeiten". Die genannten Themen orientierten auf eine bestimmte Textsorte, die Erlebniserzählung.

Das Thema "Da hatte ich Schwierigkeiten" könnte sich z.B. bei jüngeren Schulkindern als schwer fasslich erweisen und zudem bei der Auswahl eines Erlebnisses hinderlich sein. Es verlangt nicht explizit das Erzählen von nur *einer* Schwierigkeit bzw. nur *eines* Erlebnisses. Dies könnte zusätzlich die Bevorzugung von Darstellungen mit Aufzählungscharakter oder das Erzählen von mehr als nur einem Erlebnis bedingen. Auch unter Berücksichtigung tradierter Erzählthemen (vgl. z.B. WEILER 1923) wäre die Themenwahl und -formulierung zu überdenken (z.B. "Als ich einmal Angst hatte", "Das war schwierig!").

Die weit gefassten Rahmenthemen sollten eine individuelle Themenfindung ermöglichen.

### *Erzählgegenstände*

Tatsächlich konnte WILKE bei der Themenwahl 10 Erlebnisbereiche feststellen. Da WILKE seine Ergebnisse äußerst differenziert wiedergab (vgl. WILKE 1982, S. 74ff.) und für meine Zwecke nur die generelle Tendenz der Themenwahl von Interesse war, stelle ich nachfolgend WILKEs Ergebnisse zur Fragestellung nur stark verallgemeinert dar: Welche Erlebnisbereiche wurden von Klasse 5 zu Klasse 9 in der Tendenz zunehmend oder abnehmend von Kindern oder Jugendlichen gewählt?

Tabelle 2: Tendenzen bei der Wahl der Erlebnisbereiche

<b>Gewählte Erlebnisbereiche</b>	<b>Tendenz der Themenwahl</b>	<b>Tendenz der Themenwahl</b>
Erlebnisse mit Tieren	Abnahme von Kl. 5 zu Kl. 9	
Erlebnisse des Erzählers in bedrohlichen / bedrohlich erscheinenden Situationen	Abnahme von Kl. 5 zu Kl. 9	
Erlebnisse bei sportlicher Betätigung		Zunahme von Kl. 5 zu Kl. 9
Erlebnisse im Umgang mit anderen Menschen		Zunahme von Kl. 5 zu Kl. 9
Erlebnisse, die durch falsche oder voreilige Entscheidungen des Erzählers bewirkt wurden		Zunahme von Kl. 5 zu Kl. 9
Erlebnisse, die die Einstellung zu anderen Menschen betreffen		Zunahme von Kl. 5 zu Kl. 9

Während in Klasse 5 die Erzählthemen meist aus dem persönlichen Bereich stammten, wurden in höheren Klassen eher gesellschaftlich bedeutsame Themen gewählt, was WILKE mit der zunehmenden Aufgeschlossenheit der Schülerinnen und Schüler für solche Themen erklärte.

### *Zeitabstand und Zeitdauer*

Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse ermittelte WILKE anhand entsprechender Angaben aus den Texten. Dazu fehlende Angaben in einigen Texten machten dies nicht immer möglich. Deshalb erschien es mir sinnvoller, derartige Analysegesichtspunkte mit einer Befragung von Schülerinnen und Schüler zu verbinden und nachfolgend nur auf den generellen Trend der Ergebnisse hinzuweisen.

Tabelle 3: Tendenzen bei Zeitabstand und Zeitdauer

<b>Zeitabstand und Zeitdauer</b>	<b>Tendenz von Kl. 5 zu Kl. 9</b>
Zeitabstand zwischen dem Erlebnis- und dem Erzählzeitpunkt	Abnahme von erzählten Erlebnissen, die in unmittelbarer Vergangenheit lagen
Zeit- / Erlebnisdauer (d.h. die dargestellte Dauer des Erlebnisses)	Abnahme der Darstellung eines Zeitraumes von nur wenigen Minuten bis hin zu 3 Stunden

Ältere Schülerinnen und Schüler tendierten eher zur Einordnung ihrer Erlebnisse in größere Zusammenhänge und gaben dabei vor allem nur wesentliche Momente des Erlebnisses wieder. WILKE sah darin die Gefahr, dass ein *berichtender* Darstellungsstil begünstigt wird.

### *Umfang der Texte*

In Bezug auf die Fähigkeit des Fabulierens war von Klasse 5 zu 9, insbesondere von Klasse 7 ab, ein deutlicher Leistungsanstieg zu verzeichnen; gleichzeitig nahm der Umfang der Texte zu.

Die Streubreite des Textumfanges lag z.B. in Kl. 5 zwischen 44 und 434 Wörtern und in Klasse 9 zwischen 104 und 1906 Wörtern. Da der Umfang eines Textes gemessen an der Anzahl der Wörter als ein Anhaltspunkt für die Fabulierfähigkeit der Kinder galt, hielt auch ich das Erheben entsprechender Daten für zweckmäßig.

In Bezug auf den Umfang der einzelnen Textteile *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss* stellte WILKE in den Erzähltexten im Vergleich der Analyseergebnisse von Klasse 5 und Klasse 9 eine verhältnismäßig geringe Zunahme und eine "gewisse Konstanz" fest. Er vermutete deshalb, dass das Verhältnis des Umfangs der Teile zueinander relativ gleich sei.

Ergebnisse zum Umfang der Textteile:

- Zunahme des Umfangs der Einleitung: Kl. 5 (12,6%), Kl. 9 (16,1%),
- Zunahme des Umfangs des Hauptteils: Kl. 5 (74,2%), Kl. 9 (79,4%),

- Zunahme des Umfangs der Einleitung: Kl. 5 (8,0%), Kl. 9 (9,7%).

### *Verlaufsdarstellende Operationen*

*Verlaufsdarstellende Operationen* nahmen bei der Textgestaltung von Klasse 5 (69,3%) zu 9 (59,9%) ab, wobei gleichfalls die lückenlose Darstellung des Erlebten qualitativ besser ausfiel.

Im Vergleich zu Fünfklasslern wiesen die Erzählleistungen älterer Erzählerinnen und Erzähler eine deutlich größere *Konzentration auf das Wesentliche* und eine anschaulichere Darstellungsweise auf.

### *Interpretierende Operationen*

Die Verwendung *interpretierender Operationen* diente in den Schülertexten der Kennzeichnung von emotionalen Vorgängen, Geschehniskommentaren und Schlussfolgerungen und konnte von Klasse 5 (26,4%) bis Klasse 9 (36,8%) immer häufiger verzeichnet werden, worin WILKE die "Gefahr des Verlierens des Erzählcharakters" sah.

Vermutlich kollidierten hierin unausgesprochen seine Auffassungen vom Erzählen mit solchen zum Erörtern, d.h. Wiedergeben von Eindrücken. Nach seiner Auffassung müssten demnach interpretierende Operationen vor allem in erörternden Texten vorkommen.

### *Beschreibende Operationen*

Im Zusammenhang mit der Ermittlung von *beschreibenden Operationen* verwies WILKE auf Probleme in der Abgrenzung zu verlaufsdarstellenden und interpretierenden Operationen, weil letztere auch mit beschreibendem Charakter vorkamen. Beschreibende Operationen fehlten in der Hälfte der analysierten Aufsätze. Wenn sie vorkamen, erfolgten von Klasse 5 (4,3%) zu Klasse 9 (3,3%) Detailbeschreibungen seltener in Satzform und häufiger in Form einzelner Wörter, Wortgruppen usw..

### *Gestaltung von Einleitungen*

Die Gestaltung von Einleitungen in den Schülertexten wies *von Klasse 5 zu 9 abnehmend eine Bevorzugung folgender Inhalte* auf:

- Aussagen zu Ort, Zeit und Personen: Kl. 5 bis Kl. 9 (98 / 99%),
- Benennung von Begleitumständen des Geschehens: Kl. 5 bis Kl. 9 (91 / 98%),
- Hinweise auf Verlauf oder Ausgang des Geschehens: Kl. 5 (16%), Kl. 9 (26%), Kl. 7 aber 35%,
- Reflexionen der / des Erzählenden: Kl. 5 (7%), Kl. 9 (17%).

Ältere Schülerinnen und Schüler betteten ihre Erlebnisdarstellung deutlicher als jüngere in ihr bisheriges Leben ein.

### *Gestaltung des Hauptteils*

Beeindruckendes, besonderes oder außergewöhnliches Geschehen wurde im Hauptteil der Erzähltexte *von Klasse 5 zu 9 immer geschickter in verschiedenartigster Weise* dargestellt, wobei vier inhaltliche Gestaltungsvarianten mit folgender prozentualer Häufigkeit auftraten:

- Ablauf eines dramatischen Vorgangs: Kl. 5 (67%), Kl. 9 (35%),
- Entwicklung einer Lösung von (inneren) Konflikten: Kl. 5 (18%), Kl. 9 (24%),
- Erreichen eines angestrebten Ziels: Kl. 5 (15%), Kl. 9 (35%),
- Wiedergeben des Teilgeschehens, das besonders tiefe Gefühle oder nachhaltige Eindrücke ausgelöst hatte: nur Kl. 9 (6%).

### *Gestaltung des Schlussteils*

Der Schlussteil der Erzählungen konnte *oft nicht deutlich von den anderen Textteilen abgegrenzt* werden.

Schüler und Schülerinnen gestalteten den Schlussteil

- durch das Wiedergeben ihrer Einstellung zum Ausgang des Geschehens: Kl. 5 (53%), Kl. 9 (63%),
  - durch das Ausklingen des Geschehens: Kl. 5 (58%), Kl. 9 (63%),
  - durch Erklärungen des Geschehens: Kl. 5 (6%), Kl. 9 (26%)
- oder
- Ziehen einer Lehre aus dem erzählten Geschehen: Kl. 5 (22%), Kl. 9 (27%), Kl. 7 (allerdings 32%).

Ältere Erzähler und Erzählerinnen deuteten mit ihrem Schluss oft an, dass eine Lösung mit gleichem oder ähnlichem Fazit auch in anderen Situationen möglich und typisch ist. Damit sollte offensichtlich die Allgemeingültigkeit des Dargestellten unterstrichen werden.

WILKE resümiert zum Abschluss seiner Arbeit nachweislich eine Entwicklung des Erzählkönnens in allen untersuchten Aspekten. Als besonders auffällig dabei bezeichnete er die wachsende Vielfalt bei der Themenwahl der erhobenen Erlebniserzählungen (vgl. WILKE 1982, S. 204f.).

## **1.2.5 Textanalyse nach SEIDEL (1988)**

Die Arbeit von WILKE (1982) wurde in wesentlichen Teilen von SEIDEL (1988) mit ihren Untersuchungen zu "Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren - untersucht an schriftlichen Erlebniserzählungen" weitergeführt, "um

ein relativ geschlossenes Bild über den Stand und Entwicklungstendenzen im Erzählen innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungszeitraumes zu erhalten" und "um ein Aufdecken von Entwicklungslinien unter bestimmten Aspekten zu ermöglichen" (SEIDEL 1988, S. 1).

### *Erzählkönnen von Schülerinnen und Schülern nach Abschluss des schulischen Lehrganges zum erlebnisorientierten Darstellen*

Gegenstand von SEIDELs ebenfalls schulpraktisch motivierter Untersuchung war das *Erzählkönnen* von Schülerinnen und Schülern nach Abschluss des schulischen Lehrganges zum erlebnisorientierten Darstellen.

Anhand schriftlicher Erlebniserzählungen ihrer Stichprobe wollte SEIDEL

- das Leistungsniveau im Erzählen ermitteln,
- Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens aufzeigen und
- spezifische Methoden der Textanalyse zum Erfassen des Leistungsniveaus im Erzählen von Erlebnissen anwenden, überprüfen und weiterentwickeln.

Dazu untersuchte sie schriftliche Erlebniserzählungen

1. in Bezug auf die dargestellten *Inhalte*, d.h. Lebenssituationen klassifiziert nach Erlebnis- und Situationstypen bzw. Erlebensbereichen,
2. den *Zeitabstand* zum erzählten Geschehen und die *Zeitdauer* des Erzählten,
3. hinsichtlich ihrer *Textstrukturen*, d.h. Analyse der "Superstruktur", Erfassen von typischen Textordnungsschemata nach LABOV / WALETZKY (1967, 1973) und der operationalen Struktur

sowie

4. bezüglich ihrer *Lexik des Erlebens*, d.h. sprachlicher Markierung von Emotionen bzw. Formen der direkten Erlebensbenennung.

Aus den Inhalten der Erzählungen von Jugendlichen erwartete sie, Rückschlüsse in Bezug auf die Ausprägung der Fähigkeiten Jugendlicher zum *Erleben* und zum *Beurteilen von Sachverhalten* ziehen zu können.

Kritisch zu kommentieren ist SEIDELs verallgemeinernde These, dass sich der Entwicklungsstand im Erzählen u.a. im Vermögen widerspiegelt, einen erzählenden Text auch mündlich gestalten zu können. Zwar vermerkte SEIDEL einschränkend, dass die anhand von schriftlichen Erlebniserzählungen gewonnenen Untersuchungsergebnisse keine Schlussfolgerungen auf das Erzählkönnen insgesamt rechtfertigen und auch nicht beabsichtigt waren; eine Begründung dafür blieb sie aber schuldig. So konnte nicht nachvollzogen werden, ob sich für sie gerade aus der Schriftlichkeit solcher Texte Einschränkungsgründe ergaben.

## *Textanalysen*

SEIDELs Textanalysen orientierten sich an *beobachtbaren und empirisch nachweisbaren* Einzelaspekten bzw. *immer wiederkehrenden* Merkmalen erzählender Texte. Zu Recht wies sie in diesem Zusammenhang auf das Problem hin, "aus der Erzählung als einem ganzheitlichen Gebilde auf die kommunikativen Fähigkeiten der Textproduzenten schließen zu wollen" (SEIDEL 1988, S. 12).

Orientierungsgrundlage ihrer erzähltextanalytischen Arbeit war das Erzählmodell von LABOV / WALETZKY (1967), das nachfolgend beschrieben wird.

### *Erzählmodell von LABOV / WALETZKY*

*Erzählen* wurde von LABOV / WALETZKY (1967/1973) unter Hinweis auf dessen referenzielle und evaluative Funktion

"als *eine* verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation aufgefasst, im Besonderen als die Technik der Konstruktion narrativer Einheiten, die der temporalen Abfolge der entsprechenden Erfahrung entsprechen" (LABOV / WALETZKY 1967, S. 79).

Die Funktionen des Erzählens werden durch die Auswahl eines Handlungsträgers und wenigstens eines Ereignisses sowie durch die Wiedergabe subjektiver Erfahrung und Bewertung deutlich.

Die *Grundstruktur einer Erzählung* wird durch eine temporale Folge von Sätzen (LABOV / WALETZKY 1967, S. 95) bestimmt, wobei "jede beliebige Teilsatzfolge, die zumindest eine temporale Grenze enthält", (Ebenda, S. 105) eine *Erzählung* ist. Angeführt werden als Beispiele:

"Ich schoss und tötete ihn" (temporale Grenze),  
"Ich lachte und lachte ihn aus" (keine temporale Grenze).

Der Weg der Textstrukturierung einer Erlebniserzählung besteht in der Aneinanderreihung von Einheiten mit unterschiedlicher Funktion. Die Gesamtstruktur einer Erzählung bestand für LABOV / WALETZKY (vgl. 1967, S. 111ff.) aus:

1. *Orientierung des Zuhörers / Lesers* (Beginn einer Erzählung; Ort, Zeit, Person, Handlungssituation; vgl. auch EHLICH 1983, S. 144, VAN DIJK 1983, S. 113)
2. *Komplikation* (Ereignisfolge, Komplikationshandlung; Abschluss mit Resultat)
3. *Evaluation* (Punkt maximaler Komplikation; Einschnitt zwischen Komplikation und Resultat)

Die Evaluation einer Erzählung wird als jener Teil der Erzählung definiert, der die Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung dadurch anzeigt, dass die relative Wichtigkeit bestimmter narrativer Einheiten mit Bezug auf andere hervorgehoben wird. Dies kann mit Mitteln der direkten Fragestellung, durch lexikalische Intensifikatoren, Suspension (Aufhalten) der Handlung, durch eine symbolische Handlung oder das Urteil einer dritten Person geschehen.

4. *Auflösung* (Teil, der auf die Evaluation folgt)
5. *Coda* (Einstellen der Sprecher- / Schreiber-Perspektive auf die Gegenwart).

Dieses von LABOV / WALETZKY (1967 / 1973) literaturtheoretisch hergeleitete und an gesprochener Sprache evaluierte Erzählmodell prägte inhaltlich als Textstrukturierungsmuster auch die tradierte Lehrmeinung von Lehrerinnen und Lehrern insbesondere oberer Klassen in der DDR. SEIDEL (1988) modifizierte dieses Modell wegen der zu engen Ausrichtung an Höhepunkterzählungen, indem sie von folgenden Elementen ausging: Exposition (Einführung), Komplikation (mit Kulminationspunkt), Auflösung, Evaluation (Bewertung), Coda (Lehre). (vgl. SEIDEL 1988, S. 70ff.)

Die Ausrichtung ihrer Erzähltextanalysen an LABOV / WALETZKY (1967, 1973) legte konsequenterweise eher eine auf literarische Formen schauende, von relativ starren Grenzsetzungen bestimmte Untersuchung zur *Textsorte Erzählung* oder eine Arbeit zur völkerkundlich vergleichenden Beschreibung des mündlichen Erzählens persönlicher Erfahrungen nahe. Anhand dieses nunmehr klassischen, aber an *mündlichen* Höhepunkt-Erzählungen erprobten Analysemodells analysierte SEIDEL jedoch *schriftliche* Erlebniserzählungen von Jugendlichen. Dies erscheint unstimmig. Ich wertete es aber als einen Versuch, ein erfolgreich an gesprochener Sprache erprobtes Analyseverfahren auf den schriftlichen Sprachgebrauch zu übertragen.

### *Materialbasis*

SEIDELs Materialbasis bildeten 160 Erlebniserzählungen von Schülerinnen und Schülern aus 9. Klassen sowie von älteren Fachschülerinnen / -schülern und Lehrlingen, deren Texte per Zufallsauswahl, aber in zahlenmäßig gleicher Verteilung auf beide Geschlechter in die Analyse eingebracht wurden. Das Rahmenthema für die unter schulischen Bedingungen verfassten Texte lautete aus Gründen der Vergleichbarkeit wie bei WILKE (1982): "Da hatte ich Schwierigkeiten". Es orientierte die Schreiberinnen und Schreiber auf einen bestimmten Erzähltyp, auf das Erzählen eines Erlebnisses. Das Rahmenthema könnte aber auch als eine Aufforderung zur Aufzählung von Schwierigkeiten missverstanden werden und somit fehlleiten.

Das *Erlebnis* definierte SEIDEL als "ein persönlich bedeutsames Geschehen" des Alltags, das vom gewohnten Ablauf abwich und die Persönlichkeit bewegte. *Erzählen* verstand sie als "die standardisierte Form alltäglicher Weitergabe von erlebtem Geschehen" (SEIDEL 1988, S. 16).

### *Inhalt und Charakter der Erlebnisse*

Ins Zentrum ihrer inhaltlichen Analysen von Erlebniserzählungen stellte sie *Inhalt und Charakter* der dargestellten Erlebnisse, die sie für die Auswahl der Inhaltselemente einer Erzählung (ein zentrales Problem der Erzählfähigung) für wesentlich hielt.

"In der Erzählung nimmt der Erzähler eine Einschätzung der subjektiv als schwierig erlebten Situation vor; er kennzeichnet die Situation und die Art der Situationsbewältigung" (SEIDEL 1988).



Auf der Grundlage des Untersuchungsmaterials unternahm SEIDEL den Versuch einer Klassifizierung der Erlebnisse nach immer wiederkehrenden Situationskennzeichen, wobei sie im Vergleich zu WILKE (1982) differenzierter vorgeh.

### *Erlebnistypen*

SEIDEL konnte "Erlebnisse mit gleichem oder ähnlichem Grundcharakter" ausmachen und ordnete diese bestimmten *Erlebnistypen* mit der Absicht zu, Entwicklungstendenzen mit möglichst hohem Verallgemeinerungsgrad aufzuzeigen.

Sie ordnete die analysierten Texte acht Erlebnistypen (vgl. SEIDEL 1988, S. 26ff.) zu und kennzeichnete diese entsprechend als

- Bewährungs- (24 / 15%),
- Selbstüberwindungs- (12 / 7,5%),
- Misserfolgs- (27 / 17%),
- Übertretungs- (27 / 17%),
- Entscheidungs- (13 / 8%),
- Pech- (24 / 15%),
- Leidens- (19 / 12%) bzw.
- Angstgeschichten (14 / 8,5%).

### *Situationstypen*

Als weitere Verallgemeinerung der Erlebnistypen bestimmte SEIDEL drei *Situationstypen*, die den Grad der Situationsbewältigung angeben. Eine Differenzierung der Situationstypen erfolgte mit folgenden Zugehörigkeitsmerkmalen (vgl. SEIDEL 1988, S. 33ff.):

- Situationstyp I: Ihm gehörten die Erlebnistypen *Bewährung, Selbstüberwindung, Misserfolg, Übertretung und Entscheidung* mit folgender Definition an:  
Der Erzähler / die Erzählerin ist sich der bestehenden Möglichkeit bewusst, die Situation bewältigen zu können, wenn die eigenen Fähigkeiten genutzt werden.
- Situationstyp II: Ihm waren vor allem Geschichten des Erlebnistyps *Pech* zuzuordnen:  
Der Erzähler / die Erzählerin hält die Situation für nicht oder kaum beeinflussbar. Ihre Meisterung ist nicht allein von den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen abhängig.
- Situationstyp III: Zu ihm gehören die Erlebnistypen *Leiden / Leid* und *Angst*.  
Der Erzähler / die Erzählerin ist im Zweifel, ob die Situation beeinflusst werden kann, oder sich bewusst, dass kein Einfluss auf die Situation genommen werden kann und ist ihr ausgeliefert.

### *Erlebensbereiche*

Als Verallgemeinerung auf der Ebene der konkret gewählten Erzählgegenstände ermittelte SEIDEL *Erlebensbereiche*. In folgende Erlebensbereiche ordnete sie nach ihrer Häufigkeit die Erlebnisse der Jugendlichen ein:

- Versuche, eine Tätigkeit, Handlung, einen Bewegungsablauf zu beherrschen (42 / 26,2%),
- Unannehmlichkeiten im Alltag (22 / 13,7%),
- Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen (20 / 12,5%),
- Abenteuerliches in der Freizeit (17 / 10,6%)

und weniger häufig

- Bewältigen von Lernarbeit (14 / 8,7%).

Ich nahm daraus schlussfolgernd an, dass jüngere Schulkinder vor allem von Schwierigkeiten aus dem Bereich schulischen Lernens bzw. von Versuchen erzählen, eine Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen.

Im Ergebnis ihrer Untersuchungen konnte SEIDEL vor allem bedürfnis- und erwartungsspezifisch geprägte Erlebnisdarstellungen von Jugendlichen feststellen, in denen die Subjektposition der jungen Menschen verstärkt zum Ausdruck kam. Dabei stand das Beweisen der eigenen Fähigkeiten im Zentrum. Während Bewährungsgeschichten bei älteren Jugendlichen häufiger wurden, war die Anzahl der Misserfolgsgeschichten bei ihnen rückläufig.

Die Textinhaltsanalyse bestätigte SEIDELs Hypothese,

"dass sich mit der Entwicklung der psychischen Voraussetzungen zu zunehmend bewusstem, selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln die Möglichkeiten zur Situationsbewältigung verändern und in den verschiedenen Altersstufen Unterschiede im Situationserleben bestehen." (SEIDEL 1988, S. 6)

In Klasse 9 waren, biografisch begründet (Wechsel der Ausbildungsstätte, Berufswahl u.a.), sprunghafte Veränderungen bei der Gegenstandswahl der Erlebniserzählungen zu verzeichnen.

Die "Entfaltung des Aktivitätspotenzials Jugendlicher" stand für SEIDEL (1988) in Abhängigkeit vom Situationserleben und der Nachhaltigkeit der Wirkung des Erzählgegenstandes, während Altersposition und Geschlecht bestimmte Erlebnistypen und Erlebensbereiche dominieren ließen.

### *Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse*

Von prinzipieller Bedeutung für die Auswahl und Strukturierung der Texte war wie bei WILKE auch für SEIDEL der *Zeitabstand zum Erlebnis* sowie die *Dauer eines Erlebnisses*.

SEIDEL kategorisierte die erhobenen Erlebnisse nach dem Zeitabstand zwischen Erlebnis und dessen schriftlicher Fixierung in vier Kategorien:

- Kategorie A (Erlebnisse, die kürzere Zeit - bis zu einem Monat - zurücklagen: 6 / 5%),
- Kategorie B (Erlebnisse, die noch nicht lange - mehr als einen Monat / bis zu einem Jahr - zurücklagen: 56 / 47%),
- Kategorie C (Erlebnisse, die längere Zeit - mehr als ein Jahr / bis zu drei Jahren zurücklagen: 42 / 35%)

und

- Kategorie D (Erlebnisse, die länger als drei Jahre zurücklagen: 16 / 13%).

Die Übernahme der Kriterien von WILKE (1982, S. 94) erfolgte mit geringer Modifizierung.

Eine unterscheidende inhaltliche Begründung der Kriterien A bis D lieferte SEIDEL nicht. Es war nicht nachzuvollziehen, wie sie die einzelnen Zeitangaben der Kategorien herleitete. So erschien die Kategorisierung mir eher willkürlich.

SEIDEL konnte die analysierten Erlebnisse hauptsächlich den Kategorien B und C zuordnen und interpretierte dies mit der Bedeutsamkeit entsprechender Erlebnisse für die aktuelle Lebenssituation der Jugendlichen bzw. mit der leichteren Reproduzierbarkeit solcher Erlebnisse.

### *Zeitdauer*

Zur dargestellten Zeitdauer von Erlebnissen vertrat SEIDEL (1988, S. 54) die Auffassung, "dass zwischen der Erlebnisdauer und der spezifischen Qualität eines Erzähltextes ein Zusammenhang besteht" (vgl. auch WILKE 1982, S. 97f.), und stellte die These auf, dass Episodendarstellungen im Unterschied zu Darstellungen von Entwicklungsabschnitten eine kürzere Zeitdauer zuzuordnen sei. Außerdem sei das Erzählgeschehen weniger komplex (vgl. SEIDEL 1988, S. 55). Da ich davon ausgehe, dass jüngere Schulkinder Ereignisfolgen, wie sie Erlebnisse darstellen, vor allem episodisch erzählen, müsste sich dies auch in der Zeitdauer des dargestellten Geschehens zeigen.

Mit Bezug auf WILKE (1982) ging SEIDEL bei der Einteilung der Zeitdauer, d.h. der „Spanne zwischen Beginn und Ende des Gesamtgeschehens" von nachfolgenden Kategorien aus.

Die Zeitdauer (vgl. SEIDEL 1988, S. 56) umfasste:

- in Kategorie A: einige Minuten, jedoch nicht mehr als eine Stunde (Episode),
- in Kategorie B: mehrere Stunden, jedoch nicht mehr als einen Tag (eine oder mehrere Episoden),
- in Kategorie C: einen oder mehrere Tage, jedoch nicht mehr als eine Woche (mehrere Episoden) sowie
- in Kategorie D: mehr als eine Woche (Entwicklungsabschnitt).

Die ermittelten Werte wiesen auf eine Häufigkeit in folgender Reihenfolge hin: Kategorie D (43 / 36%), B (36 / 30%), A (29 / 24%), C (12 / 10%).

### *Anwendung von Erzählschemata*

SEIDEL analysierte Textstrukturen von schriftlich vorliegenden Erlebniserzählungen, um nachzuweisen, dass Schreiberinnen und Schreiber bei der Textproduktion ihr Wissen über die

Struktur von Texten anwendeten und somit ihre Texte organisierten (vgl. SEIDEL 1988, S. 60).

Mit dem Begriff *Superstruktur* fasste SEIDEL „die globale Struktur des Textes, d.h. [...] den formalen Textaufbau“ (SEIDEL 1988, S. 61f.). Die Analyse der in Erzähltexten nachweisbaren Superstruktur sollte in SEIDELs Untersuchung typische Textordnungsschemata und wichtige Bestandteile sowie deren Veränderung im Jugendalter aufdecken und erfolgte im Wesentlichen nach dem bereits erläuterten Analysemodell von LABOV / WALETZKY (1967).

### *Erzähltextanalyse nach konventionellem Schema*

SEIDELs Erzähltextanalyse nach modifiziertem konventionellen Schema (vgl. LABOV / WALETZKY 1967) führte je nach vorgefundenem Texttyp zur Einordnung der Texte in drei Gruppen bzw. Grundmuster mit folgendem Ergebnis:

- Grundmuster A: Texte, die dem Modell von LABOV / WALETZKY entsprachen (82 / 51%)
- Grundmuster B: Texte, die dem Modell grundsätzlich folgten, jedoch eine zersplitterte oder reduzierte Struktur hatten (31 / 19,5%),
- Grundmuster C: Texte, die nicht dem Modell entsprachen (47 / 29,5%).

Die Strukturierung eines geschriebenen Textes erfolgte in der Regel mit der Absicht, ihn dann auch lesen und verstehen zu können. Zur Transparenz des Erzähltextes trug für SEIDEL dessen Strukturierung bei.

Ob das Erzähl- und Analysemodell von LABOV / WALETZKY auch auf die vielfach kaum entfalteten Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder anwendbar war, konnte sich durch das Nachvollziehen dieses Untersuchungsinstrumentariums anhand der Texte meiner Stichprobe zeigen.

Ich ging durch meine schulpraktischen Erfahrungen davon aus, dass *bewusstes Aufsetzen* bzw. das *Hervorheben narrativer Einheiten in ihrer Wichtigkeit für das Erzählte* bei jüngeren Schulkindern kaum zu erwarten war. Ein damit verbundener Rollenwechsel erschien mir höchst unwahrscheinlich und widersprach meinen Erfahrungen zur Erzählhaltung von jüngeren Schulkindern.

### *Die operationale Struktur von Erzähltexten*

Nach SEIDEL waren bei der Bestimmung des Erzählens als sprachlich-kommunikativer Handlung bestimmte Verfahrensaspekte und erzähltypische Operationen zu berücksichtigen.

Die *Analyse der operationalen Struktur der Texte* erfolgte bei SEIDEL im Sinne LEONTJEWs (1975) bzw. in Bezug auf integrierte Verfahren, die als *Operationen* aufgefasst wurden.

Demnach konnte eine Handlung

"je nach den konkreten Umständen, unter denen sie ausgeführt wird, aus bestimmten Einzeloperationen bestehen." (LEONTJEW 1975, S. 165)

Die in Sätze gegliederten Texte wurden von SEIDEL terminologisch klarer als bei WILKE (1982) auf der Grundlage einer Einteilung in folgende drei erzählspezifische Operationsklassen und entsprechend ihrer Leistung bzw. operationalen Struktur bestimmt:

- *Verlaufsdarstellende Operationen* geben den äußeren Verlauf des Geschehens wieder. Dazu gehören primär die Aktionen (die Handlungen) der Erzählerin / des Erzählers als handelndes Subjekt (allein oder in Verbindung mit anderen Personen). Weiterhin bezeichnen sie alle für das Nachvollziehen des äußeren (sachbezogenen) Ablaufs unentbehrlichen Vorgänge (ermittelte durchschnittliche Anzahl pro Text: 36,8 / 23%).
- *Beschreibende Operationen* geben charakteristische Details wieder. Sie benennen Merkmale von Personen, Gegenständen, Zuständen und Vorgängen im Sinne des Einmaligen und kennzeichnen das temporale und lokale Bedingungsgefüge (ermittelte durchschnittliche Anzahl pro Text: 11,2 / 7%).
- *Interpretierende Operationen* dienen vorwiegend dem Erläutern und Auslegen von Sachverhalten. Sie sind auf das Eindringen in Zusammenhänge gerichtet, kommentieren, begründen oder schätzen ein (ermittelte durchschnittliche Anzahl pro Text: 52 / 32,5%). (vgl. SEIDEL 1988, S. 8)

Mit der Ermittlung des Anteils der einzelnen Operationen bei der Strukturierung der Erzähltexte wollte SEIDEL Einsichten in die Entwicklung des (schriftlichen) Erzählkönnens gewinnen.

Ihre Untersuchungen resümierend konnte SEIDEL bei Jugendlichen eine Veränderung der Textqualität - über die vollständige Wiedergabe der Handlungsfolge hinausgehend - hinsichtlich einer tief greifenden Auseinandersetzung mit dem gewählten Erzählgegenstand feststellen, wobei Reflexionen und Wertungen mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewannen.

Zwischen der kognitiven Entwicklung der Textproduzentinnen und -produzenten und der Struktur ihrer Texte bestand nach SEIDEL ein nachweisbarer Zusammenhang auf folgenden, schon von LABOV / WALETZKY (1967 / 1973) belegten zwei Handlungsebenen:

- Anwendbarkeit von schematischen Ordnungsprinzipien (Superstruktur) und
- Auswahl und Anordnung von Erlebnisdetails (operationale Struktur).

Forschungsmethodisch kritisierte SEIDEL das von WILKE (1982) übernommene Verfahren der Ermittlung der operationalen Struktur von Texten, "wegen der nicht auszuschließenden Ungenauigkeiten bei der Bestimmung der Operationen" (SEIDEL 1988, S. 122).

Es war zu vermuten, dass dies sich erst recht anhand von Texten jüngerer Schulkinder bestätigen wird.

Unter SEIDELs erhobenen Texten dominierten solche, die zeitlich eng begrenzte Episoden wiedergaben. Immer wieder reproduzierten die Jugendlichen vor allem in diesen Texten das Erzählmodell von LABOV / WALETZKY.

Die Erlebniserzählungen von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren waren gekennzeichnet

durch zunehmende Klarheit und Folgerichtigkeit im Textaufbau, durch größere kompositorische Geschlossenheit der Erzählung und durch eine an der Chronologie des Erlebnisses orientierten Darstellung.

### *Sprachliche Darstellung des Erlebens*

Weiterhin analysierte SEIDEL die *sprachliche Darstellung des Erlebens*.

Dieser Teil der Untersuchungen sollte Erkenntnisse zu den Fähigkeiten Jugendlicher liefern, Emotionen sprachlich ausdrücken zu können. Es galt, *Formen der direkten Benennung von Emotionen und des Ausdrucks wertender Beziehungen sowie Tendenzen in ihrer Verwendung* festzuhalten.

SEIDEL ermittelte Belege für Lexik des Erlebens, die sich wie folgt auf die Formen der direkten Benennung des Erlebnishaften in Texten von Jugendlichen verteilen:

- Begriffliches Benennen (bei 15-/16-Jährigen: 70,5% von 1168 Belegen, bei 17-/18-Jährigen: 72,5% von 1539 Belegen, bei 19-/20-Jährigen: 65,2% von 1533 Belegen),
- Verwenden von Phraseologismen sowie von Körperreaktionen bezeichnenden Lexemen (bei 15-/16-Jährigen: 15,5% von 1168 Belegen, bei 17-/18-Jährigen: 15,5% von 1539 Belegen, bei 19-/20-Jährigen: 18,1% von 1533 Belegen),
- Gebrauch von Vergleichen / Sprachbildern (bei 15-/16-Jährigen: 4,4% von 1168 Belegen, bei 17-/18-Jährigen: 3,8% von 1539 Belegen, bei 19-/20-Jährigen: 5,7% von 1533 Belegen),
- Wiedergeben von Gedanken (bei 15-/16-Jährigen: 5,6% von 1168 Belegen, bei 17-/18-Jährigen: 4,9% von 1539 Belegen, bei 19-/20-Jährigen: 7,3% von 1533 Belegen),

sowie

- Erklären von Absichten und Wünschen (bei 15-/16-Jährigen: 4,0% von 1168 Belegen, bei 17-/18-Jährigen: 3,3% von 1539 Belegen, bei 19-/20-Jährigen: 3,7% von 1533 Belegen).

Es zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede und eine Zunahme der Fähigkeit zur direkten und indirekten sprachlichen Darstellung von Emotionen. Deutlich wurde auch, dass die Jugendlichen durch ihre Texte ein stark ausgeprägtes Vermögen zur Selbsteinschätzung belegten, Erzählerin oder Erzähler jeweils im Zentrum der Bewertung stand und insgesamt eine Verstärkung der Selbstreflexion zu verzeichnen war.

Erzähltexte mit episodischem Charakter waren in allen untersuchten Altersstufen durch eine emotionsreiche sprachliche Darstellung geprägt.

Bei männlichen Jugendlichen nahmen tendenziell Ausdrucksformen zu, die der Schriftsprache nicht gemäß waren. SEIDEL interpretierte dies als

"eine Hinwendung zur natürlichen Sprachschicht im alltäglichen Erzählen und eine Abwendung von den durch die Schriftsprache vorgegebenen, den Erzähler einengenden Normen" (vgl. SEIDEL 1988, S. 144).

Mit der nach den aufgezeigten Ergebnissen widersprüchlichen Feststellung,

- dass "zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen bei den Veränderungen in der Entwicklung des Erzählkönnens eine relative Ausgeglichenheit zu konstatieren ist" (vgl. SEIDEL 1988, S. 152), und
- praxisrelevanten Schlussfolgerungen zur besseren Würdigung des Erlebnisgehaltes bei der Arbeit am Erzählkönnen Jugendlicher und zum Vermeiden einer einseitigen Orientierung auf einen bestimmten Erzähltyp bei der Könnensentwicklung

schloss SEIDEL ihre Untersuchungen ab.

### *Theorie zur Analyse der Entwicklung des Erzählkönnens im Kindes- und Jugendalter in der DDR*

Überblickt man den Literaturbericht, so muss zusammenfassend festgestellt werden, dass eine zusammenhängende Theorie zur Analyse der Entwicklung des Erzählkönnens im Kindes- und Jugendalter in der DDR nicht zur Verfügung stand und vorhandene Analyseansätze zu Einzelaspekten der Könnensentwicklung (vgl. MÄDICKE 1968, KATZMANN 1969, FRIEDRICH, BE., 1976, GÖTZE 1979, WILKE 1982) kaum aufeinander Bezug nahmen.

Obwohl schriftliches Erzählen jüngerer Schulkinder im Lehrplankonzept der DDR für die unteren Klassen traditionell einen bedeutenden Stellenwert besaß (vgl. Kapitel 1.1, S. 10), fehlten in der DDR Forschungsarbeiten, die dieses Konzept fachwissenschaftlich hinterfragten oder stützten.

Die vorgefundene Forschungslage könnte begründet sein

- durch eine Scheu vor dem oder Unsicherheiten im textanalytischen Umgang mit nur fragmentarisch vorliegenden oder wenig entfalteten Texten von Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern,
- durch das Fehlen einer "theoretisch-fundierten Entwicklungstheorie sprachlich-kommunikativen Verhaltens" (vgl. FRIEDRICH, BO. 1983) als Voraussetzung für eine "zusammenhängende Analyse der Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens" (vgl. SEIDEL 1988),
- durch fehlende Bemühungen um interdisziplinäre, systematisierende, aufeinander aufbauende bzw. Bezug nehmende Forschungsvorhaben,
- durch die einseitige Fokussierung auf mündliche Erlebnis Erzählungen von jüngeren Schulkindern als alleiniger Ausdruck von Erzählkompetenz

sowie

- durch mangelndes Interesse oder fehlendes Forschungspotenzial in Bezug auf schriftliche Erzählleistungen jüngerer Schulkinder bzw. auf Texte von Schreibanfängerinnen und -anfängern.

Um die schulpraktisch motivierten Fragestellungen meiner Untersuchungen besser einordnen zu können, soll nachfolgend das didaktische Konzept zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses für die unteren Klassen des Schulsystems der DDR dargestellt werden.

### **1.3 Zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im didaktischen Konzept für die unteren Klassen des Schulsystems der DDR**

Schriftliches Erzählen als Darstellungsaufgabe und Darstellungsverfahren in den unteren Klassen

des Schulsystems der DDR soll zum besseren Verständnis des Untersuchungsansatzes nachfolgend untersuchungsbezogen beschrieben und ohne Anspruch auf Vollständigkeit eingebettet werden

- in einen historisch hergeleiteten Abriss des staatlich vorgegebenen didaktischen Konzepts des Deutschunterrichts der unteren Klassen in den 80er-Jahren,
- in Ausführungen zur Entwicklung speziell des schriftlichen Ausdrucks (vergleichbare Begriffe sind *schriftliches Darstellen* und *Texte verfassen*) und
- in Darlegungen zu entsprechenden Inhalten der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Unterstufenlehrerinnen und -lehrern.

Nachfolgende Ausführungen waren für das Finden meines Untersuchungsansatzes bedeutsam und beschreiben die Ausgangslage für meine Arbeit.

### **1.3.1 Didaktisches Konzept**

Das didaktische Konzept des Deutschunterrichts der Zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR war ein historisch gewachsenes Konzept, das einem hohen Bildungsideal entsprechen wollte. Es wurde bestimmt durch fachwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Einflüsse, Forschungsergebnisse sowie durch Einwirkungen der Bezugswissenschaften und war nicht frei von administrativer wie auch ideologischer Vereinnahmung. Aus den Bezugswissenschaften waren nach FRIEDRICH / HERRMANN (1988, S. 8) z.B. Erkenntnisse der Persönlichkeitstheorie, der Theorie der Allgemeinbildung sowie der Psychologie, der Linguistik und der Methodik des Muttersprachunterrichts relevant.

Das vorherrschende Konzept des Lehrens und Lernens orientierte sich in der DDR unter dem Einfluss sowjetischer Lerntheorie an einer Aneignungstheorie, die dem Aktivitäts- und Tätigkeitsbegriff verpflichtet (vgl. LEONTJEW, WYGOTSKI, RUBINSTEIN, GALPERIN) und damit nicht konstruktivistisch legitimiert war. Im Unterschied zum erkenntnistheoretischen Modell des Radikalen Konstruktivismus wurde insbesondere den Möglichkeiten der Sprache bzw. allgemeiner der Verinnerlichung von objektiven Strukturen sowie der Einschätzung von Selbststeuerung und kreativer Produktion große Bedeutung zugemessen. (vgl. sinngemäß BAUERSFELD 1993).

Schon für die unteren Klassen galt mit hohem Anspruch für die "allseitige Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes" (LEHRPLAN 1990a, S. 3) deshalb die zentrale didaktische Zielstellung,

"bei allen Schülern solides sprachlich-kommunikatives Können zu entwickeln, das sie befähigt, die deutsche Literatursprache in Wort und Schrift in den wichtigsten gesellschaftlichen Situationen sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich zweckmäßig zu verwenden." (vgl. ERLÄUTERUNG DES LEHRPLANES MUTTERSPRACHE 1988, S. 13)

Die "Ausbildung grundlegenden sprachlich-kommunikativen Könnens" (vgl. auch LEHRPLAN 1990b, S. 4) war bis zuletzt im Sinne eines übergreifenden Unterrichtsprinzips (vgl. WOLT 1974) Anliegen aller Disziplinen (d.h. Teilgebiete) des Deutschunterrichts in den unteren Klassen der



DDR. Zum Deutschunterricht gehörten die Disziplinen Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Grammatik und Heimatkunde sowie die für meine Untersuchungen wichtige Disziplin *Mündlicher und schriftlicher Ausdruck*, die auch kurz *Ausdrucksunterricht* genannt wurde.

Die zentralisierten Strukturen des Bildungssystems der DDR hatten u.a. Auswirkungen auf das Angebot an didaktisch-methodischer Fachliteratur speziell zum jüngeren Schulalter. Es gab nur wenig Standardliteratur von nur wenigen Autorinnen und Autoren (z.B. FRIEDRICH, BE., HEIDRICH, MÄDICKE, SCHREIBER, WOLT 1987). Dies erklärt das Phänomen der nachfolgend gehäuften Literaturverweise auf nur wenige Titel.

Nach FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT (1987) umfasste *sprachlich-kommunikatives Können* sprachliche und andere geistige Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Willensqualitäten, soziale Bezüge und zur Gewohnheit entwickelte Verhaltensweisen, die in ihrer Gesamtheit sprachliches Können ausmachten. Individuelle Ausprägungen sprachlichen Könnens wurden zudem durch Einstellungen, Überzeugungen, Gefühlseigenschaften und Temperamentsbesonderheiten der Persönlichkeit bestimmt. (vgl. FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 7)

Die Autorinnen beschrieben *sprachlich-kommunikatives Können* einerseits als Voraussetzung, andererseits auch als Ergebnis sprachlicher Tätigkeit beim produktiven und rezeptiven Gebrauch der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. HEIDRICH (1985) nannte zwei Zielbereiche, die integrativ die Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens beeinflussten: die Entwicklung zweckmäßigen Sprachkönnens und die Entwicklung normgerechten Sprachkönnens. In dieser betonten Ausrichtung des sprachlichen Darstellens an Zweckmäßigkeit und Normgerechtigkeit wird deutlich, dass das didaktische Konzept für die Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens auch in den unteren Klassen "stark durch kognitive, auf Normative bezogene Zielstellungen" und "sachsystematische Vorgehensweisen" geprägt wurde (vgl. kritische Rückschau von HEIDRICH 1990, S. 145). Insbesondere die schriftsprachlichen Komponenten des Könnens (Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben) wurden unter besonderer Beachtung des normativen Aspekts zielstrebig, systematisch und zeitweilig gesondert ausgebildet.

### **1.3.2 Darstellungsaufgaben**

Die Ziele und Aufgaben der Disziplin *Mündlicher und schriftlicher Ausdruck* wurden durch das *exemplarische Lösen von Darstellungsaufgaben* realisiert. Dabei war die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler insbesondere darauf zu richten, den Zweck einer Darstellung zu erfassen und die sprachlich-kommunikativen Anforderungen einer konkreten Situation partnerbezogen und gegenstandsadäquat zu berücksichtigen. (vgl. FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 7ff.)

Unter einer Darstellungsaufgabe verstand man die *didaktische Vermittlung eines Mitteilungszweckes für eine sprachliche Darstellung in einer kommunikativen Situation* (vgl. auch MICHEL / SCHULZE 1978, S. 228ff.). Nach FRIEDRICH, BO. / HERRMANN (1988) vollzog sich

die Unterrichtsarbeit auf der Grundlage von komplexen sprachlichen Darstellungsaufgaben und von sprachlichen Teilaufgaben. Eine relativ begrenzte Anzahl von Darstellungsaufgaben sollte ein relativ umfassendes Können auszubilden helfen. Anhand von Typen von Darstellungsaufgaben war das Können zu entwickeln, waren wesentliche Kommunikationsaufgaben in unterschiedlichen Lebenssituationen zu lösen. Bei jeder komplexen Darstellungsaufgabe war Können auszubilden auf der Ebene der konkreten Darstellungsaufgabe, auf der Ebene des jeweiligen Typs von Darstellungsaufgaben sowie auf der Ebene der zusammenhängenden mündlichen oder schriftlichen Darstellung in kommunikativen Situationen überhaupt (vgl. FRIEDRICH, BO. / HERRMANN 1988, S. 31).

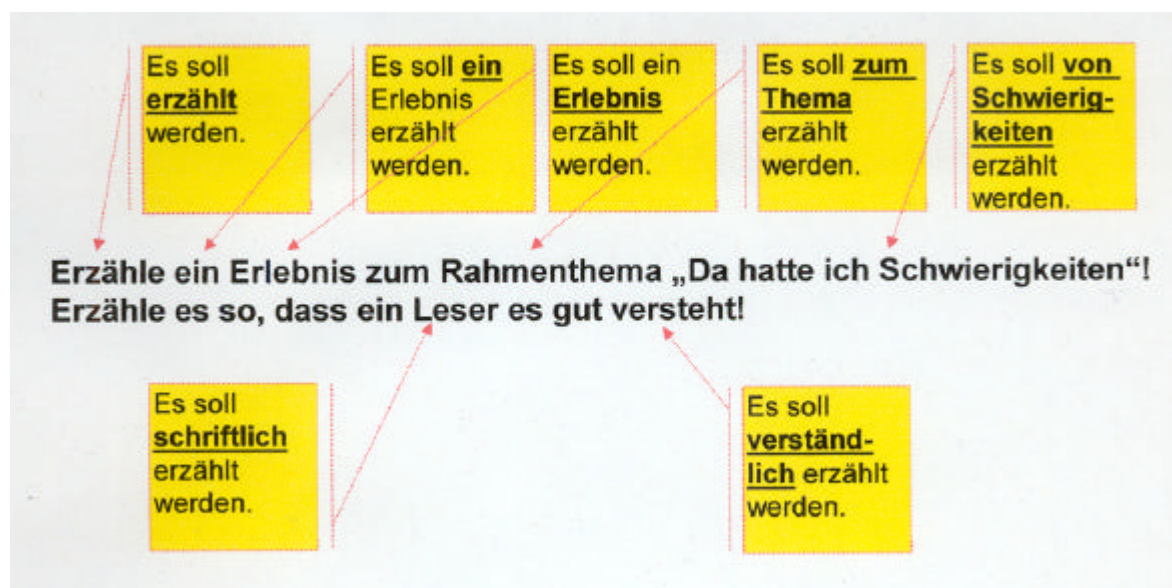
Jede Darstellungsaufgabe war somit ein Konstrukt vielfältiger Anforderungen (vgl. sinngemäß auch FRIEDRICH, BO. 1985, S. 411ff.), deren komplexe Bewältigung auf verschiedenen Ebenen vielfältiges Wissen und Können erforderte. Dies soll untersuchungsrelevant am Beispiel der in den unteren Klassen bedeutsamen schriftlich zu lösenden Darstellungsaufgabe "Erzählen eines Erlebnisses" näher erläutert werden:

Die für meine Datenerhebung zu den bereits referierten Vergleichsarbeiten von (WILKE 1982 und SEIDEL 1988) relevante Darstellungsaufgabe lautete:

*Erzähle ein Erlebnis zum Rahmenthema "Da hatte ich Schwierigkeiten"! Erzähle es so, dass es ein Leser gut versteht!*

Diese Aufgabenstellung beinhaltet das *Darstellungsverfahren* (Erzählen), den *Darstellungsgegenstand* (das Erlebnis), das *Rahmenthema* sowie Hinweise darauf, ob mündlich oder *schriftlich* und *wie* zu erzählen ist.

Abbildung 1: Anforderungen an die im Rahmen der Untersuchungen zu lösende Darstellungsaufgabe



Die Komplexität obiger Darstellungsaufgabe wird deutlich, wenn man einzelne Anforderungen ungeachtet eines pädagogisch differenzierenden Konzepts auflistet<sup>1</sup>:

Schriftliches Darstellen:

- Die Darstellungsaufgabe muss in ihrer Komplexität erfasst und verstanden werden (Aufgabenanalyse).
- Im schulischen Kontext oder selbst erworbene Sach-, Verfahrens-, Norm- und Wertkenntnisse (z.B. Kenntnisse über das anzuwendende Darstellungsverfahren, Rechtschreibnormen, Wertschätzung von lesbar Geschriebenem u.a.) müssen angewendet werden.
- Eine Überschrift / der Text muss formuliert werden.
- Der Textzusammenhang muss implizit (Themabindung oder Themakonstanz aller Äußerungen, Textstrukturierung) und explizit (sprachliche Verflechtung von Sätzen und Teilsätzen, Textbindung durch grammatische Mittel) hergestellt werden (vgl. FRIEDRICH 1985, S. 414)
- Die Schreibabsicht (d.h. nach HARTUNG der „Zweck“ / die „Wirkungsabsicht“ als Faktor einer kommunikativen Situation) muss verwirklicht werden.
- Die Wirkung des Textes auf Lesende muss abgeschätzt werden.

Schrift und Schreiben:

- Arbeitsmaterialien (Schreibutensilien) müssen bereitgestellt und richtig gebraucht werden.
- Die Einteilung der Schreibfläche, die Anordnung des Textes, muss überlegt werden.
- Textformalia (Name, Klasse, Datum o.ä.) müssen platziert werden.
- Der Text muss lesbar und für Lesende verständlich fixiert werden.
- Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze müssen als Text zu Papier gebracht werden.

Erzählen eines Erlebnisses:

- Ein Erlebnis muss erinnert werden.
- Die chronologische Abfolge des Geschehens muss überblickt werden.
- Der Stoff muss ausgewählt und geordnet werden (Kenntnis des Erzählgegenstandes, Konzentration auf nur 1 Erlebnis, Auswahl eines Erlebnisses).
- Das Erlebnis muss erzählt werden, d.h. ein persönlich bedeutsames Geschehen muss wiedergegeben werden.
- Das Erlebnishaftes, die emotionale Beteiligung am Ereignis, muss verdeutlicht werden.

Rechtschreiben:

- (Schrift-)Sprachliche Konventionen müssen beachtet werden.
- Der Text muss rechtschreiblich kontrolliert und ggf. überarbeitet werden.
- Etwaige Korrekturen müssen nach eingeübtem Verfahren vorgenommen werden.

Ich vermutete, dass die Komplexität der Anforderungen zur schriftlichen Lösung einer Erzählaufgabe vor allem bei Schreibanfängerinnen und -anfängern individuell eine unterschiedliche Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einzelne Aufgaben-, Schreibprozess- und Textkomponenten

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die Anforderungen geeigneten Oberbegriffen zugeordnet, wenngleich die Zuordnung nicht immer trennscharf ist.

bedingte, da sie zur komplexen Bewältigung aller Anforderungen noch nicht die notwendigen Voraussetzungen mitbrachten. Neben der Fokussierung auf nur bestimmte Komponenten komplexer Anforderungen waren nach AUGST / FAIGEL (1986) auch verinnerlichte oder bereitgestellte Schemata, (Textstruktur-)Muster oder Verfahrensanleitungen als "Mittel der Reduktion von Komplexität" (AUGST / FAIGEL 1986, S. 112) zu betrachten.

Obige Aufgabenstellung beinhaltete im Wesentlichen zwei Grundanforderungen:

Es sollte *erzählt* werden. Es sollte *geschrieben* werden.

Für die schrittweise Erhöhung der Anforderungen von Klasse 1 bis 4 bestimmten FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT (1987) dazu Entwicklungslinien im Niveau des Erzählkönnens, die wie folgt verlaufen:

- von der einfachen Darstellung des äußeren Geschehens zu immer ausführlicherer Darstellung von Einzelheiten, Beziehungen zu Erlebnissen, von Umständen, die das Erlebnishafte ausmachen;
- von der bloßen Reihung einzelner Sätze, die jeweils einen in sich abgeschlossenen Gedanken beinhalten, zur Darstellung folgerichtiger Beziehungen zwischen den Geschehensabschnitten und des Bezugs des Erzählers zum Erlebnis (von resultativer zu prozessualer sprachlicher Darstellung);
- von der allgemeinen zu immer genauerer sprachlicher Benennung von Gegenständen, Eigenschaften, Handlungen, Gefühlen, Gedanken, Standpunkten zum Zwecke einer lebendigen und anschaulichen Wiedergabe des Erlebnisses;
- von einer vorwiegenden Gerichtetheit auf das Erzählen des Erlebnisses für den Lehrer zur zunehmenden Berücksichtigung weiterer kommunikativer Bedingungen in der Klasse." (FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 61)

Schriftliches Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter, schriftliche Erlebniserzählungen, waren nach ZECH (1983) abhängig von der "Aufnahme und Verarbeitung individuell-subjektiver Wirklichkeitserfahrungen" (ZECH 1983, S. 93) sowie vom Niveau der Erlebnis-, Erinnerungs-, Erzähl- und schriftsprachlichen Darstellungsfähigkeit des jüngeren Schulkindes.

"Wird von den Schülern verlangt, ihre mit dem Erlebnis verbundenen Gefühle wiederzugeben, ist davon auszugehen, dass Erleben immer mit emotionalen Prozessen verbunden ist. Die Gefühlsäußerungen werden den Schülern aber nicht in jedem Fall voll bewusst, weil das Erinnern an ihr Erleben mehr auf die Handlung orientiert ist, auf das äußerlich Ablaufende. Deshalb erinnern sie sich an die mit einem Erlebnis verbundenen Gefühle kaum und können diese, wenn es schon gelingt, sie zu reaktivieren, sprachlich nicht immer exakt bezeichnen. Das Erleben ist dem Erzählen gegenüber ursächlich, was bedeutet, dass die Auswahl des Gegenstandes sowie der Details beim Erzählen vom Erleben des Schülers abhängig ist." (FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 56)

Didaktisch-methodisch sollte das Lösen der Darstellungsaufgabe "Erzählen von Erlebnissen" (hier exemplarisch bzw. modellhaft vorgeführt) die Übertragbarkeit des Vorgehens verdeutlichen, ja dazu herausfordern. Man erhoffte sich so Transferleistungen zur Nutzung von Gelerntem im täglichen (Schrift-)Sprachgebrauch der Kinder. Dementsprechend wurden Unterstufenlehrerinnen und -lehrer in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, durch verbindliche Lehrpläne, didaktisch-

methodische Literatur und Schulbücher jeweils auf ein bestimmtes bzw. fachwissenschaftlich aktuelles Phasen-, Grundstufen-, Prozessstufen- oder Schrittfolgemodell zur Lösung von Darstellungsaufgaben orientiert.

Die Modelle erwuchsen aus dem aktuellen Forschungsstand und der fachwissenschaftlichen Diskussion in der DDR, waren aber auch durch eine bestimmte vorherrschende Sichtweise geprägt. Im Zusammenhang mit der sogenannten "kommunikativen Wende" in der Sprachdidaktik war es z.B. nahe liegend, dass das empfohlene Modell kommunikationstheoretisch hergeleitet wurde (vgl. LEHRMATERIAL für die Ausbildung Potsdam, S. 11ff.).

### *Modellvorstellungen zur Textproduktion*

Zum Zeitpunkt der Anlage meiner Arbeit bestimmten in der Aus- und Weiterbildung von Unterstufenlehrerinnen und -lehrern "Phasen des Sprachgestaltungsprozesses" (vgl. z.B. LEHRPROGRAMM 1988) Modellvorstellungen zur Textproduktion. Weitere Modelle fanden sich im Standardwerk für die Unterrichtspraxis *zur Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks in der Unterstufe und in Klasse 4* von FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT (1987), bei MICHEL (1981) sowie in der lehrplanerläuternden Literatur von FRIEDRICH, BO. / HERRMANN (1988). Wenngleich die Begrifflichkeit uneinheitlich war, so wiesen die Modelle doch inhaltlich einige Gemeinsamkeiten auf:

Tabelle 4: Modellvorstellungen zur Textproduktion

Modell	Phasen / Stufen	Quelle / Literatur
<b>Phasen des Sprachgestaltungsprozesses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivieren und Bewusstmachen der Darstellungsaufgabe,</li> <li>• Planen und</li> <li>• Gestalten der sprachlichen Darstellung</li> </ul>	LEHRPROGRAMM 1988, S. 23f.)
<b>Grundstufen der Textherstellung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungsstufe,</li> <li>• Planungsstufe und</li> <li>• Formulierungsstufe</li> </ul>	FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 61; MICHEL 1981, S. 234
<b>Prozessstufen bzw. Schrittfolge sprachlich-kommunikativer Handlungen</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aufgabenanalyse,</li> <li>2. Vorbereitung des zusammenhängenden Darstellens sowie</li> <li>3. zusammenhängendes Darstellen und Kontrolle</li> </ol>	FRIEDRICH, BO. / HERRMANN 1988, S. 29

Für Schülerinnen und Schüler ging es unter unterrichtlichen Bedingungen um das Erfassen einer Darstellungsaufgabe in ihren Anforderungen, um adäquate Planungstätigkeiten sowie um das eigentliche zusammenhängende Darstellen. Bezogen auf das jüngere Schulalter und auf das Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung ging ich davon aus, dass jüngere Schulkinder es erst lernen, die komplexen Anforderungen einer Darstellungsaufgabe zu erfassen. Bewusstes Planen

einer sprachlichen Darstellung war nach meinen Erfahrungen kaum zu beobachten. Es war daher zu vermuten, dass sich das zusammenhängende schriftliche Darstellen eines Erlebnisses an der Chronologie von Ereignissen orientiert und ich-bezogen ist.

Allen Modellen gemeinsam war, dass es auf das zunehmend bewusstere (Nach-)Vollziehen des jeweiligen Modells im Sinne von "Aufgabenlöseprozessen" ankam (FRIEDRICH, BO. 1989, S. 36). Die Erfüllung einer schriftlichen Darstellungsaufgabe galt als gelungen, wenn

- die Schreibanforderungen von den Kindern positiv motiviert angenommen und zunehmend bewusster in ihrer Komplexität erfasst wurden,
- die Darstellung durch eine aufgabenbezogene Stoffauswahl und überlegte Planung vorbereitet wurde,
- beim eigentlichen zusammenhängenden Aufschreiben des Textes Übungsergebnisse vorheriger inhaltlicher und sprachlicher Teil- und Komplexübungen zum zusammenhängenden schriftlichen Darstellen berücksichtigt wurden sowie
- Überarbeitungsprozeduren in diesen Prozess integriert waren.

FRIEDRICH, BO. (1989) kritisierte die didaktische Verwendung solcher Grundmodelle zum Verfassen eines Textes, da dies den Prozess des schriftlichen Darstellens mehr und mehr technologisierte sowie durch eine idealisierte Theorie bestimmte, als ob Entwicklung festgelegten Zielen zustrebe. Dementsprechend beklagte er bei der Darstellung von Tendenzen der Entwicklung des Muttersprachunterrichts in der DDR auch ein *reduziertes, teleologisches Verständnis von Kommunikation*, was u.a. mit folgender schulpraktischen Konsequenz verbunden war:

"Die Übernahme eines utilitaristisch verkürzten Kommunikationsbegriffs führt in der Methodik des Muttersprachunterrichts zu einem Konzept der "Einwirkung" auf den Schüler, und zwar in Gestalt eines Konzeptes der Aufgabenlösung, in dem die Bewusstheit der Schüler auf die Berücksichtigung der Bedingungen, meist nur Ausgangsbedingungen (der Kommunikation), verkürzt wird. Damit geraten nicht nur Kommunikation als Ziel und Qualität des Inhalts des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung aus dem Blickfeld, es werden auch Lernarten mit einem geringen Anteil an Bewusstheit nahe gelegt. Die Methodik des Muttersprachunterrichts wird zur Technologie der Befähigung zum erfolgreichen Vollzug vorgegebener Aufgaben, die entgegengenommen werden müssen wie Naturkatastrophen." (FRIEDRICH, BO. 1989, S. 36)

Frühere Belege für eine zentrale Konzeptkritik der DDR-Didaktik fand ich nicht. Zum Zeitpunkt der Anlage meiner Arbeit gehörte auch ich zu den Lehrern, die in der beschriebenen Art mit Aufgabenstellungen umgingen. Mein Forschungsvorhaben ermöglichte es mir, dies theoretisch und praktisch zu hinterfragen.

### **1.3.3 Darstellungsverfahren**

Nach dem in der DDR vorherrschenden didaktischen Konzept wurden Darstellungsaufgaben durch entsprechende Darstellungsverfahren (z.B. Erzählen, Berichten, Beschreiben) realisiert.

Das Erzählen gehörte traditionell zum Ensemble der Lehr- und Lerngegenstände für die unteren

Klassen. Es herrschte die Meinung vor, dass dieses Darstellungsverfahren zum einen durch das Anknüpfen an vorschulische Erzählerfahrungen von jüngeren Schulkindern gute Voraussetzungen für das Lehren und Lernen im Anfangsunterricht bot, zum anderen erschien gerade das Erzählen selbst auch als ein geeigneter Lehr- und Lerngegenstand zum bewussteren Betrachten der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Dennoch stand der *Verfahrensaspekt* des Erzählens noch nicht lange im Vordergrund didaktischer Bemühungen. Vielmehr gingen schulische Anforderungen Jahrzehnte meist von einem "streng begrenzten Inhalt" des Erzählens aus (vgl. HUIJER, D. 1963) und sahen die Vermittlung von *Darstellungsarten* (z.B. Erzählung, Beschreibung) als wichtigen Lehr- und Lerngegenstand an. In den 70er Jahren wurde das Arbeiten mit Darstellungsarten in Frage gestellt. Der Verfahrensaspekt in Bezug auf die Textproduktion rückte in den Vordergrund und mit ihm die *Darstellungsverfahren* (z.B. Erzählen, Beschreiben). Dies führte zu einer Abkehr von zu starren Auffassungen zur Darstellungsart oder dem Texttyp *Erzählung* und hin zu dem Verfahren der Textproduktion, dem Darstellungsverfahren *Erzählen* (vgl. ZECH 1972, S. 73ff.)

Dessen ungeachtet ließen sich nach meinen Beobachtungen viele Lehrerinnen und Lehrer in ihrer täglichen Arbeit weiterhin hauptsächlich von Textmerkmalen der (literarischen) Erzählung leiten.

Die Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens in den einzelnen Disziplinen des Deutschunterrichts war insgesamt gekennzeichnet durch eine "Linie wissensnutzender Könnensentwicklung" (NEUNER 1985), die den zunehmend bewussteren Gebrauch der Muttersprache sowie die Aneignung notwendiger Kenntnisse über die Sprache selbst und über sprachliche Mittel beschrieb. Nach LOMPSCHER (1971, S. 53) handelte es sich bei den zu vermittelnden bzw. zu aktivierenden Kenntnissen um Sach-, Verfahrens-, Norm- und Wertkenntnisse.

In Bezug auf das im Rahmen meiner Arbeit zu untersuchende schriftliche Erzählen eines Erlebnisses benötigten z.B. die kindlichen Schreiberinnen und Schreiber nach FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT (1987):

- Sachkenntnisse über den Erzählgegenstand (d.h. das Erlebnis), zu dem sie sich äußerten. Sie brauchten zudem aber auch allgemein Kenntnisse über die Schriftsprache, über schriftsprachliche Mittel und ihre Merkmale sowie über die Gestaltung von erzählenden Texten (Bausteine, Schemata, Strukturen und Muster von Texten).
- Zu den Verfahrenkenntnissen gehörten in diesem Zusammenhang Kenntnisse über das Lösen einer Darstellungsaufgabe bzw. Verfahren, Strategien, Regeln, Prinzipien und Techniken des sprachlichen Darstellens bei der Textproduktion (z.B. Sammeln des Stoffes durch Erinnern, strukturiertes Niederschreiben und Überarbeiten der schriftlichen Darstellung und anderes mehr).
- Dem Bereich der Norm- und Wertkenntnisse der schriftsprachlichen Kommunikation waren z.B. Kenntnisse über Normen des gesellschaftlich verabredeten Gebrauchs schriftsprachlicher Mittel (Rechtschreibung) und Normen des Verhaltens in der Kommunikation (z.B. Beachten der Lesbarkeit von geschriebenen Texten), Kenntnisse über die Wirkungsmöglichkeiten eines geschriebenen Textes, über soziale Bedingungen, aber auch Einstellungen, Haltungen und Ansprüche gegenüber der eigenen Schreibleistung zuzuordnen (vgl. auch FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 7ff.).

Verfahrenskenntnisse hatten meiner Ansicht nach große Auswirkungen auf die Könnensentwicklung beim Schreiben. In welchem Maße das Kind über Wissen und Können beim Schreiben verfügte, ließ sich zum Teil aus seinem konkreten Schreibverhalten erschließen. Im übertragenen Sinne galt auch für das Schreibverhalten LOMPSCHERs Verallgemeinerung:

“Das konkrete Verhalten der Persönlichkeit beruht nicht nur auf Handlungsimpulsen und Einstellungen gegenüber der Umwelt, die sich allmählich verallgemeinern und verfestigen, sondern auch auf den verschiedensten Gewohnheiten, sich in bestimmter Art und Weise zu verhalten. Diese Gewohnheiten entstehen durch Verfestigung bestimmter Handlungsweisen, die - durch das Zusammenwirken innerer und äußerer Bedingungen hervorgerufen - wiederholt vom Individuum ausgeführt werden.” (LOMPSCHER 1971, S. 67)

Ich ging nach WYGOTSKI (1964) davon aus, dass sich auch die mit dem Schreiben verbundenen gegenständlich-praktischen Handlungen und neue psychische Funktionen beim jüngeren Schulkind nur *im Prozess sozialer Kooperation* und durch *Interiorisation* (d.h. Verinnerlichung) ursprünglich äußerer Funktionen, Bewegungen und Handlungen entstehen können (vgl. auch LOMPSCHER 1971, S. 64). Kindliche Wissensaneignung, Fähigkeitsentwicklung und Gewohnheiten in Bezug auf das Schreiben sind bis zu einem gewissen Grade durch die Analyse geschriebener Texte sowie durch Schreibbeobachtungen und Befragungen erschließbar. Der Disziplin *Mündlicher und schriftlicher Ausdruck*, dem Ausdrucksunterricht als Bestandteil des Muttersprachunterrichts, kam die noch näher zu erläuternde komplexe Aufgabe zu, die Kinder *schrittweise zum zusammenhängenden sprachlichen Darstellen* (d.h. z.B. zum Verfassen von Texten) zu befähigen. In den unteren Klassen ging es dabei vor allem um die *Weiterentwicklung der gesprochenen* und den *Erwerb der geschriebenen Sprache* im Hinblick auf diese Fähigkeit.

### 1.3.4 Lehrplanforderungen

Als Bezugspunkte für meine Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen in den unteren Klassen dienten Lehrplananforderungen der Disziplin *Mündlicher und schriftlicher Ausdruck* in den für das Schuljahr 1989/90 verbindlichen Lehrplänen (vgl. LEHRPLÄNE KLASSE 1 1988, LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 2 1983, LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 3 1984 sowie LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 4 1985). Sie wurden im jeweils angegebenen Erscheinungsjahr neu in die Schulpraxis eingeführt.

Die Analyse dieser sowie sämtlicher seit 1945 auf dem Gebiet der ehemaligen DDR erschienenen Lehrpläne in Bezug auf Anforderungen zum schriftlichen Darstellen und speziell zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses machte beispielhaft ein Dilemma verschiedener Lehrplangenerationen deutlich: Die Lehrpläne unterschieden nicht eindeutig zwischen *mündlichem* und *schriftlichem Darstellen*. Dies war auf die wechselvolle Geschichte des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit innerhalb des Ausdrucksunterrichts der DDR zurückzuführen und wurde von FRENTZ (1995) - Perioden bestimmend - wie folgt skizziert:

"Seine Entwicklungslinie führt von einer akzentuierten "Pflege mündlichen Ausdrucks" bei gleichzeitiger Hypertrophierung grammatischer Normen (1. Etappe) zu einer Bevorzugung schriftlicher Ausdrucksarbeit und der Unterordnung mündlicher Ausdrucksübungen in einem



"Vorstufen-Verhältnis" (2. Etappe) hin zur beginnenden Eigenständigkeit mündlicher und schriftlicher Darstellungsfähigkeiten mit erneuter Hervorhebung des Mündlichen (3. Etappe). Schließlich bildete sich gegen Ende der Entwicklung unter DDR-Verhältnissen der Ansatz eines integrativen Konzeptes heraus (4. Etappe), der zur Überwindung zu starker Differenzierungstendenzen in der Lehrgangsgestaltung des Ausdrucksunterrichts beitrug und den Weg ebnete zur Lernbereichsgestaltung unserer Tage." (FRENTZ 1995, S. 263f.)

Das beschriebene Dilemma betraf auch die zum Zeitpunkt der Untersuchungen gültigen Lehrpläne. Zur Arbeit in den Klassen 1 bis 3 enthielten diese nur wenige eindeutige Hinweise auf das schriftliche Erzählen von Erlebnissen. Weshalb schriftliches Erzählen zum Gegenstand schriftlichen Darstellens ausgewählt wurde, lies sich nur vermuten: Mündliche Erzählerfahrungen wurden als gute Ausgangsbasis für das schriftliche Darstellen angesehen. Außerdem wurde damit dem Weg *vom Mündlichen zum Schriftlichen* didaktische Bedeutung zugewiesen.

Im Folgenden sollen entsprechende Belege aus den genannten Lehrplänen zusammenfassend wiedergegeben werden.

Der *LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 1* (1983, S. 89) sah mit Bezug auf das Erzählen von Einzelgeschehnissen nur schriftliche Übungen im Niederschreiben eines Satzes bzw. einer Überschrift vor, "die den Inhalt des Erlebnisses wiedergibt und die nach einem erarbeiteten Beispiel von den Schülern selbst formuliert wird (z.B. Wie ich einmal - Wie wir ...)".

Im *LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 2* (1983, S. 51) wurde gefordert, "Überschriften zu Einzelerlebnissen zu formulieren, die zu einem Rahmenthema erzählt werden" sowie "Teile des Geschehens oder das gesamte Erlebnis in wenigen Sätzen niederzuschreiben". Nachdrücklich wurde darauf verwiesen, dass zusammenhängendes Erzählen schriftlich "zu begrenzten Themen erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres geübt" wird, "um eine größere rechtschreibliche Sicherheit zu gewährleisten. Teilaufgaben werden bereits im ersten Schulhalbjahr schriftlich gelöst."

Auch im *LEHRPLAN KLASSE 3* (1984, S. 56f.) enthielt der Abschnitt zu Übungen im Erzählen von individuellen Erlebnissen die Forderung zum Bilden von Überschriften, "die das Erlebnis treffend" kennzeichnen und "den Inhalt des Erlebnisses berücksichtigen." Als höhere Anforderung kam in Klasse 3 das Bewusstmachen von schriftsprachlichen Mitteln hinzu (wörtliche Rede, Fragen und Ausrufe, Angeben zeitlicher Beziehungen, Verdeutlichen einfacher kausaler Beziehungen). In schriftlichen Teilübungen sollte die Verwendung von Wörtern und Wendungen geübt werden, "um Geschehen, Handlungen und Verhaltensweisen treffend bzw. anschaulich wiederzugeben".

Erst der *LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 4* (1985, vgl. S. 47f.) gliederte als erster Lehrplan der unteren Klassen aus einer neuen Lehrplangeneration die Disziplin *Mündlicher und schriftlicher Ausdruck* unterscheidend in *mündliches* und *schriftliches Darstellen*. Auch aus der Reihenfolge der aufgezählten Disziplinen des Deutschunterrichts im Inhaltsverzeichnis dieses Lehrplans konnte auf den veränderten Stellenwert des schriftlichen Ausdrucks geschlossen werden. Dies traf sinngemäß ebenso auf die entsprechenden *UNTERRICHTSHILFEN DEUTSCH KLASSE 4* (1985) und das Lehrbuch *MUTTERSPRACHE KLASSE 4* (1985) zu.

Schriftliches Erzählen von Erlebnissen sah der Lehrplan Klasse 4 aber nicht vor. Dennoch sollen allgemeine Anforderungen an den schriftlichen Ausdruck zitiert werden:

"Die Arbeit an schriftlichen Darstellungsaufgaben dient der Entwicklung des Könnens der Schüler, Sachverhalte zusammenhängend, zweckentsprechend, zunehmend differenzierter und für den Leser sprachlich eindeutig darzulegen. Die Schüler werden bei der Vorbereitung auf die Lösung einer schriftlichen Darstellungsaufgabe daran gewöhnt, die Anforderungen, die eine Aufgabe an sie stellt, genau zu durchdenken, den Stoff zu sammeln, über seine Ordnung bzw. die Reihenfolge der Darstellung nachzudenken, zutreffende Bezeichnungen auszuwählen und den Entwurf ihrer Niederschrift zu überprüfen und zu überarbeiten. Damit wird zur Befähigung der Schüler beigetragen, Sachverhalte gedanklich zu durchdringen; Beziehungen der Schüler zur natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt werden vertieft. Die Arbeit an schriftlichen Darstellungsaufgaben fördert zugleich die Entwicklung eines zweckentsprechenden und differenzierten mündlichen Ausdrucks." (LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 4 1985, S. 47f.)

Zu den Schwerpunkten der Arbeit in Klasse 4 gehörte die Befähigung der Schüler, "Wörter und Wendungen zu verwenden, die der geschriebenen Sprache angemessen sind". Es ging weiterhin darum, "Sätze vollständig und grammatisch richtig auszuformen, sowie beim "zusammenhängenden Darstellen zugleich Inhalt, Ausdruck, grammatisch-orthographische Richtigkeit und Schriftgestaltung zu beachten". Die Schülerinnen und Schüler sollten "ihre schriftlichen Arbeiten unter Anleitung auf Vollständigkeit, Folgerichtigkeit, eine dem Mitteilungszweck entsprechende Genauigkeit sowie auf grammatisch-orthographische Richtigkeit überprüfen und überarbeiten". Weitere Lehrplananforderungen betrafen Regelungen zur Verbindlichkeit und Handhabung von Niederschriften sowie zur Unterrichtszeit für das Vorbereiten, Niederschreiben und Auswerten der Arbeiten. Anforderungen an die Schrift und an die graphische Gestaltung der schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler schlossen den Lehrplanabschnitt zum schriftlichen Darstellen ab (vgl. LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 4 1985, S. 47f.).

Ende der 80er Jahre wurde in der Schulpraxis ein neues Lehrplankonzept für die unteren Klassen der DDR diskutiert, das erst- und letztmalig ab dem Schuljahr 1990/91 verbindlich wurde (vgl. LEHRPLAN 1990b). In diesem Konzept, an dem ich mitarbeiten konnte und das auch meine aktuelle Sicht auf die Schulpraxis zum Zeitpunkt meiner Erhebungen bestimmte, wurde bei der "systematischen Ausbildung grundlegenden sprachlich-kommunikativen Könnens der Schüler" (vgl. LEHRPLAN 1990b, S. 5) nunmehr auch in der Unterstufe jeweils die *Spezifik der gesprochenen bzw. geschriebenen Sprache* bei der *Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum zusammenhängenden Darstellen* lehrgangsbestimmend. Analog zum LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 4 (1985) gab es nun auch ab Klassenstufe 2 unterscheidend die Teillehrgänge "Mündliches Darstellen", "Schriftliches Darstellen" sowie "Arbeit an Wort und Satz". In Klasse 1 war zusammenhängendes schriftliches Darstellen nicht vorgesehen.

*Schriftliches Erzählen* war erst in Klasse 3 zu üben. Die tradierte Forderung nach der "soliden Ausbildung der *Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben*" (LEHRPLAN 1990b, S. 5) hätte unter den Bedingungen der DDR-Schulwirklichkeit vermutlich dazu beigetragen, dass einzelne

Teilfertigkeiten weiterhin relativ isoliert entwickelt worden wären.

### **1.3.5 Umsetzung in der Schulpraxis und Reformbestrebungen**

Die Verwirklichung eines Lehrplankonzeptes war u.a. abhängig von den tradierten Auffassungen in der Schulpraxis, den Inhalten und der innovativen Wirkung von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die unteren Klassen sowie von der für die pädagogische Praxis zur Verfügung stehenden Literatur.

Die für die Ausbildung von Unterstufenlehrerinnen und -lehrern maßgebenden LEHRPROGRAMME (1988) stützten das vorgestellte Lehrplankonzept und sollten zur Befähigung der Studierenden beitragen,

"den Ausdrucksunterricht in den Klassen 1 bis 4 unter Berücksichtigung der Darstellungsaufgabe, der Spezifik mündlicher und schriftlicher sprachlicher Äußerungen sowie der Anforderungen an monologisches und dialogisches Darstellen entwicklungsgerecht und differenziert zu führen." (vgl. LEHRPROGRAMME 1988, S. 9)

Im Einzelnen ging es um das Bewusstmachen der Spezifik von erlebnisorientierten Darstellungsaufgaben und die Befähigung zur Aufgabenanalyse, um das Planen des sprachlichen Darstellens sowie um das Gestalten und Überarbeiten zusammenhängender schriftlicher Darstellungen.

Übungen und Seminare thematisierten das Analysieren und Formulieren von Aufgabenstellungen für das schriftliche Darstellen, das Planen von Lernhandlungen in Abhängigkeit von einer Darstellungsaufgabe und den Aneignungsbedingungen sowie die Gestaltung des Unterrichtsprozesses. (vgl. LEHRPROGRAMME 1988, S. 23f.)

Für meine Untersuchungen war davon auszugehen, dass diese Ausbildungsinhalte auch die theoretischen Auffassungen und das unterrichtspraktische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sowie Fachberaterinnen und -beratern bestimmten. Gleiches galt für die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen. Allerdings beschäftigte sich das verbindliche PROGRAMM DES FACHKURSES (1982) unter der Thematik "Entwicklung des zusammenhängenden sprachlichen Darstellens" in den 80er Jahren schwerpunktmäßig nur mit der Entwicklung des zusammenhängenden mündlichen Darstellens. (vgl. PROGRAMM DES FACHKURSES 1982, S. 14ff.)

Zu der für das Erzählen in den unteren Klassen relevanten schulpraktischen Standardliteratur der DDR gehörten nur wenige Titel (FISCHER 1957, HAGEMANN 1976, MÄDICKE 1968, TSCHENTKE 1973, 1974, MÄDICKE / FRIEDRICH / SCHREIBER / WOLT 1982, 1987), die nachhaltig die Unterrichtsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern über Jahrzehnte beeinflussten.

Als Begründung für die schulpraktisch weit verbreitete Orientierung auf die Ausbildung von Teilfertigkeiten "*als automatisierte Komponenten der bewussten Handlung*" wirkte nachhaltig folgende, schon bei HAGEMANN (1976) zu findende Erklärung:

"Um die einzelnen Komponenten des sprachlichen Könnens zielstrebig zu entwickeln, sind sie zeitweilig aus didaktischen Gründen aus der komplexen Handlung herauszulösen." (HAGEMANN 1976, S. 304)

Ein derartiges Konzept bedingte folgerichtig, dass das Schreiben bzw. Verfassen von Texten verhältnismäßig spät zum Gegenstand des Unterrichts wurde. Damit verbunden war eine zu enge Auffassung vom Schreibbegriff. *Schreiben* wurde in der DDR meist zu einseitig mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt, die dem normangemessenen, bewegungsökonomischen sowie sorgfältigen Formen von Buchstaben, Buchstabenverbindungen und einzelnen Wörtern bzw. dem ästhetischen Anordnen von Texten auf einer Schreibfläche dienten. Dies veranlassten NOACK / TOSCH und mich zu Anmerkungen und Anregungen zum schriftlichen Darstellen unter der programmatischen Fragestellung "Schreiben - mehr als eine Grundfertigkeit?!" (vgl. NOACK / SONNENBURG / TOSCH 1990, S. 173ff., 1991, S. 16f.). Die Berücksichtigung des beim Schreiben unerlässlichen Bedeutungs- bzw. kommunikativen Aspektes wollten wir damit den Schulpraktikern einsichtiger machen. Die vorhandene Schreibdefinition und das dazugehörige Konzept in der einschlägigen Fachliteratur (vgl. KAESTNER / TOST 1981) leistete dies nach unserer Auffassung nicht:

"Schreiben als elementares manuelles Herstellen von schriftlichen Aufzeichnungen verstanden, ist eine komplizierte menschliche Leistung, die durch das Zusammenwirken vielfältiger geistiger und motorischer Teiloperationen gekennzeichnet ist. Schreiben ist optisches Fixieren der Sprache mittels konventioneller Zeichen, die mit Hilfe eines Schreibgerätes durch mehr oder weniger flüssige, rhythmische Bewegungen der Hand graphisch dargestellt werden." (KAESTNER / TOST 1981, S. 5)

Während die für die unterrichtspraktische Arbeit zur Verfügung stehende fachwissenschaftlich-methodische Literatur (vgl. z.B. HEIDRICH 1986, FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, FRIEDRICH, BO. 1988) und die fachliche Diskussion der neuen Lehrpläne Unterschiede im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch häufiger thematisierte, blieben entsprechende Umsetzungsvorschläge aus der pädagogischen Praxis aus. Als Beleg dafür sei die Tatsache angeführt, dass z.B. die zur zentralen Begutachtung für die staatlich als progressiv angesehenen "Tage der pädagogischen Lesungen" von 1988 bis 1989 eingereichten Beiträge mit Themenbezug zum schriftlichen Erzählen in den unteren Klassen der Spezifik schriftlichen Darstellens bei der Planung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses sowie bei der alters- und entwicklungsgerechten Beurteilung schriftlicher Erlebniserzählungen nur so gut wie keine Beachtung schenkten. Und dies, obwohl diese Beiträge aus der "progressiven" Praxis kamen.

Auffällig war, dass die bisher zitierte Fachliteratur zwar beschreibt, was das Erzählen ausmachte, eine Definition des Erzählens selbst blieb sie aber schuldig. Deshalb waren andere Quellen zu erschließen (vgl. Kapitel 1.2, S. 12).

Welche Informationen zum Erzählen erhielten Kinder in den unteren Klassen? Aus Lehrtextinhalten der zum Zeitpunkt der Texterhebung aktuellen Sprachbücher für die Klassen 2 bis 4 (vgl. MUTTERSPRACHE KLASSE 2 1983, MUTTERSPRACHE KLASSE 3 1984, MUTTERSPRACHE

KLASSE 4 1985) sollen entsprechende Informationen nachfolgend zusammengefasst werden:

- Wenn man ein Erlebnis erzählen wollte, musste man sich genau erinnern und gut überlegen, was man erzählen will. Zum Erzählen gehörte eine Überschrift. Es war wichtig zu wissen, wem und warum man ein Erlebnis erzählen wollte. Es war in der richtigen Reihenfolge zu erzählen. Es war auszuführen, wie es zu dem Erlebnis kam. Man sollte sich das Erlebnis gut vorstellen können, deshalb waren Einzelheiten besonders wichtig. Es war zu erzählen, was man gedacht und gefühlt hatte. (vgl. MUTTERSPRACHE KLASSE 2 1983, S. 135ff.)
- Das Erlebnis musste zur Aufgabe und zur Überschrift passen. Erinnerungen an besonders beeindruckende Einzelheiten waren erforderlich. Erzählt werden sollten Gedanken und Gefühle. Man konnte mündlich oder schriftlich erzählen. Zum besseren Verständnis sollte man Einzelheiten sowie genau und anschaulich erzählen. Bestimmte Wörter verwendete man beim schriftlichen Erzählen nicht. Niederschriften überprüfte und überarbeitete man. Wörter und Sätze konnten gestrichen, ersetzt oder neu eingefügt werden. (MUTTERSPRACHE KLASSE 3 1984, S. 140ff.)
- Ein Erlebnis war in der Reihenfolge zu erzählen, in der es abgelaufen war. Besonders beeindruckende, wichtige Einzelheiten des Erlebnisses waren anschaulich zu erzählen. Gefühle waren auszudrücken. Man schrieb einen Entwurf. Niederschriften waren zu überarbeiten. (MUTTERSPRACHE KLASSE 4, S. 5ff.)

Diese Lehrtextinhalte stellten zugleich Übungsschwerpunkte für das (schriftliche) Erzählen dar. Bezog man sie in Form eines „Umkehrschluss-Gedankenspiels“ auf nur eine schriftliche Erzählung eines jüngeren Schulkindes, so musste sie ohne solche Übungen folgende Merkmale aufweisen:

*Die Erlebniserzählung ist ein Text ohne Überschrift, die unüberlegt, aus unzureichender Erinnerung heraus und ohne konkreten Mitteilungszweck geschrieben wurde. Der Text passt nicht zu Überschrift und Aufgabe. Das Erlebnis wird in falscher Reihenfolge ohne Ausführungen zur Entwicklung des Geschehens erzählt. Ohne wichtige und besonders beeindruckende Einzelheiten, ungenau und wenig anschaulich geschrieben, ist der Text für Lesende schwer verständlich. Gefühle und Gedanken werden nicht mitgeteilt. Ein Entwurf ist nicht erforderlich. Die Niederschrift, die nicht überprüft und überarbeitet wird, enthält schriftsprachlich unangemessene Wörter.*

Meine schreibdidaktischen Alltagserfahrungen verwiesen dieses Gedankenspiel in das Reich der Fantasie. Eine derartige defizitäre Betrachtungsweise von Schreibprodukt und -prozess schreibenlernender Kinder konnte jedoch Ausdruck einer „Noch-nicht-Einschätzung“ von Entwicklungsverläufen aus der Perspektive geübter Schreiberinnen und Schreiber sein. Auch sie schärfte den Blick für Textanalysen, zeigte die Komplexität von Anforderungen beim schriftlichen Erzählen und half, das Erzählkönnen eines jüngeren Schulkindes besser einzuschätzen und differenziert zu fördern. Zugleich wurde deutlich, dass entsprechende Sprachbuchanforderungen von Verallgemeinerungen ausgingen, die in ihrer Gesamtheit weder vor noch nach entsprechenden Übungen auf den einzelnen Kindertext zutrafen.

Schriftliche Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder waren hinsichtlich der Textsortenspezifik vor allem aber auch in Bezug auf ihre schriftsprachliche Realisierung von Bedeutung.

## *Schreiben und Schriftlichkeit*

Schriftliches Erzählen verlangte die *schriftliche* Wiedergabe eines Geschehnisses. Die Diskussion der Begriffe *Schreiben* und *Schriftlichkeit* als besondere Existenzformen der Sprache soll erhellen, welche Auffassungen die vorliegenden Untersuchungen bestimmten.

"Laut- und schriftsprachliche Kommunikation beruhen auf einheitlichen Grundlagen der Lexik und Grammatik der jeweiligen Sprache sowie bestimmter Textstrukturen; aber es gibt - bei allen Gemeinsamkeiten - auch prinzipielle Unterschiede zwischen diesen beiden Formen sprachlicher Verständigung. Diese Unterschiede sind auch bei der Entwicklung mündlichen und schriftlichen Ausdrucks zu beachten." (FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 12)

Schon WYGOTSKI (vgl. 1964, S. 224ff.) charakterisierte die schriftliche Sprache in ihrer besonderen sprachlichen Funktion als eine "Sprache im Denken, in der Vorstellung". Für ihre Entwicklung wurde - didaktisch reflektiert - ein "hoher Grad der Abstraktion" vorausgesetzt, über den jüngere Schulkinder noch nicht in ausreichendem Maße verfügten. Beim Schreiben sollten sie "von der sinnlichen Seite der Sprache abstrahieren und zu einer abstrakten Sprache übergehen, die nicht Wörter, sondern die Vorstellungen von Wörtern benutzt". Die Abstraktheit der geschriebenen, der "nur gedachten", nicht "ausgesprochenen" Sprache machte einen großen Teil der Schwierigkeiten beim Erlernen und beim Gebrauch der Schriftsprache aus. Eine weitere Abstraktheit beim Schreiben ergab sich aus dem fehlenden Kontakt zwischen Schreibenden und Lesenden. Es handelte sich bei der schriftsprachlichen Äußerung um "Monologsprache". Schriftliches Erzählen eines Erlebnisses z.B. erfolgte monologisch. Sollte die Niederschrift des Textes nicht dem bloßen Speichern oder Fixieren eines Erlebnisses dienen, wurde aus dem "Gespräch mit einem weißen Blatt Papier" ein Text zum Lesen. Wer den Text lesen würde, war unter schulischen Bedingungen unausgesprochen eindeutig, wenn auch sprachdidaktisch nicht gewollt: In der Regel schrieben Schülerinnen und Schüler für die Lehrperson. Möglicherweise erlangte ein Kindertext als *Muster- oder Mängeltext* durch das *Vorlesen* im Unterricht später konkrete, aber in der Regel wohl eher nur auditiv Öffentlichkeit.

Die vergleichsweise ungünstige Motivationslage für das Aufschreiben statt des mündlichen Mitteilens eines Erlebnisses erschwerte zusätzlich den Gebrauch der Schriftsprache. Warum sollte ein Kind etwas aufschreiben, was es viel besser "erzählen", d.h. im Selbstverständnis mündlich darbieten konnte? Wenn dann auch noch die normative Seite des Sprachgebrauchs zu stark betont wurde, konnte sich ein noch fehlendes Bedürfnis zum Schreiben retardierend auf die Schriftsprachentwicklung auswirken. Die Motivierung einer Tätigkeit - hier der Schreibtätigkeit - sollte nach WYGOTSKI ihrer Ontogenese vorausgehen (vgl. WYGOTSKI, S. 225).

Schreiben und so auch schriftliches Erzählen vollzog sich unter anderen situativen Bedingungen im "intellektuelleren Handeln" mit Willkürlichkeit und größerer Bewusstheit sowie anderer Strukturiertheit als das mündliche Erzählen. Der geschriebene Text musste über räumliche und zeitliche Entfernungen hin wirksam werden können. Alles, was erzählt werden sollte, war mit verbalen Mitteln auszudrücken.

Jüngere Schulkinder berücksichtigten beim Schreiben nach meinen Erfahrungen die voraussichtlichen Wirkungen auf Lesende - entwicklungspsychologisch erklärbar - nur in Ansätzen. Oft gingen sie davon aus, dass das Mitgeteilte nicht nur ihnen, sondern auch Anderen verständlich war und das Erlebnishafte deutlich wurde. Dennoch überprüften sie Formulierungen in ihrer Wirkung zunächst an sich selbst. Beim Durchlesen ihres Textes fielen ihnen notwendige Korrekturen auf oder sie waren mit dem Geschriebenen pauschal unzufrieden. Sie veränderten und präzisierten ggf. ihren Text und gingen dabei stets von sich aus. Oft glaubten sie, mehr mitgeteilt zu haben, als tatsächlich dastand. Sie verfügten über spezielles Kontextwissen, das Lesenden oft fehlte. Mit Formulierungen wie "Aber das habe ich doch geschrieben!" deuteten sie an, dass aus ihrer Sicht die Verständnisgrundlage gegeben war. Nach und nach lernten sie so, dass auch zur Verständnissicherung an schriftsprachliche Äußerungen höhere Anforderungen im Hinblick auf Gültigkeit, Ausgereiftheit und Exaktheit der Formulierung zu stellen waren.

Die schreibtechnische, inhaltliche oder schriftsprachliche Formierungsnot jüngerer Schulkinder beim Erzählen eines Erlebnisses erklärte meiner Ansicht nach u.a. die häufig zu beobachtende "sparsame" Ausdrucksweise und den geringen Umfang geschriebener Texte. Eine weitere Begründung dafür war auch durch die Spezifik schriftsprachlicher Äußerungen selbst gegeben (vgl. RUBINSTEIN 1977, S. 548). So erfordert - gleichwohl für das schriftliche Erzählen zutreffend - nach FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT (1987)

"der weit gehende Wegfall der nicht-verbalen Verständigungshilfen eine differenziertere Verwendung syntaktischer Formmittel, insbesondere der Wortstellung und des Satzbaus. Die Verdichtung der sprachlichen Darstellung führt dazu, dass die geschriebene Sprache stärker gefügt ist, unter anderem werden Satzgefüge häufiger verwendet und sind komplizierter als in der gesprochenen Sprache. Ausnahmen (nachgestellte Satzglieder P.S.) spielen eine geringere Rolle. Abweichungen von grammatischen Normen werden als Fehlleistungen gewertet." (FRIEDRICH / MÄDICKE / SCHREIBER / WOLT 1987, S. 19)

Die Besonderheiten der geschriebenen Sprache gewannen am Ende der 80er Jahre in der DDR als Forschungsgegenstand (vgl. NERIUS / GABLER 1989, S. 7ff.), aber auch zunehmend schulpraktisch Bedeutung. In der Unterrichtspraxis der Klassen 1 bis 4 wurde die adäquate Berücksichtigung der Spezifik gesprochener und geschriebener Sprache jedoch nur zögerlich zum Thema. Von einer wirklich durchgreifenden didaktisch-methodischen Wende bzw. veränderten Perspektive des Muttersprachunterrichts konnte in den unteren Klassen nicht die Rede sein.

Die teilfertigkeitenbezogene, d.h. vom Teil zum Ganzen gehende didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts in den unteren Klassen sowie die pädagogische Ängstlichkeit vor dem Fehler und vor Falschschreibungen verhinderte weiterhin die Einführung des spontanen und freien Schreibens in den Unterrichtsalltag. Spontan geschriebene Texte eines Kindes, d.h. ohne Unterweisung, Hilfe und Korrektur seitens seiner Umgebung entstandene Texte, wurden vom Ausdrucksunterricht nicht berücksichtigt. So ist es nicht verwunderlich, dass der einzige und mir nur inoffiziell in der Zeit des Konzipierens meiner Untersuchungen zur Verfügung stehende „BRD-Titel“ SENNLAUBs "Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?" Mut machte, spontan geschriebene Kindertexte und nicht Unterrichtstexte, d.h. "zur Lernsache herabgewürdigte Texte"

(vgl. SENNLAUB 1980, S. 34), zu untersuchen. Solche Texte waren jedoch kaum Lehr- und Lerngegenstand in der DDR. Die Möglichkeiten für Kinder in den unteren Klassen, nach eigenen Interessen und Bedürfnissen und ohne Festlegung von Inhalt und Form ihre Texte zu verfassen, waren relativ beschränkt, der Eigeninitiative von Lehrerinnen und Lehrern überlassen oder wurden dem außerunterrichtlichen Bereich zugewiesen (Schreibzirkel, Arbeitsgemeinschaften). Auch Sofortleistungen wie das Spontanschreiben stellten im Vergleich zu herkömmlichen Anforderungen eher die Ausnahme denn die Regel dar. Vielmehr wurde in positiver Absicht gelenktes, aufgabenbezogenes und schriftsprachlich abgesichertes Schreiben praktiziert. Schriftliche Komplexleistungen (Niederschriften, Aufsätze) wurden gewöhnlich erst nach unterrichtlicher Vorbereitung durch inhaltliche und sprachliche Teil- und Komplexübungen abgefordert. Sofortleistungen (Materialbasis meiner Arbeit) waren nach dem gültigen Lehrplankonzept eher abzulehnen. Sie geben meiner Ansicht nach aber gerade alterstypische Aufschlüsse über die schriftsprachliche Erzählkompetenz im jüngeren Schulalter.

Als Sofortleistungen von jüngeren Schulkindern definierte ich in diesem Zusammenhang solche Schreibleistungen,

- die unterrichtlich nicht direkt vorbereitet wurden,
- die nach gestellter und ggf. erläuterter Aufgabenstellung sofort erbracht wurden,
- die von den Kindern mit ihren aktuellen (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten bewältigt wurden und
- die in der Regel ohne ungewollte intervenierende pädagogische Beeinflussung von Inhalt, Sprache sowie Form erledigt wurden.

Die Zurückhaltung gegenüber Sofortleistungen beim Schreiben von Texten erklärte sich aus einem Komplex von Bedingungen. Dazu gehörte die anfängliche und dann tradierte Orientierung an einer auf Aufsätze gerichteten Sprachdidaktik bzw. Aufsatzmethodik, die flächendeckende didaktisch-methodische Ausrichtung von Lehrerinnen und Lehrern an nachhaltig wirkenden fachwissenschaftlichen und fachmethodischen Konzepten, die mangelnde Befähigung zum Umgang mit spontanen Leistungen von Kindern und letztlich auch das Fehlen einer zusammenhängenden Theorie zur Analyse der Entwicklung der Schriftsprache im Kindes- und Jugendalter nicht nur in der DDR. Dennoch gab es Ansätze zur Überwindung des beschriebenen Phänomens (vgl. z.B. MÄDICKE 1968, FRIEDRICH, BO. 1989), die im Zusammenhang mit der Überwindung des Systemaspekts durch den Tätigkeitsaspekt, durch Auswirkungen der kommunikativen Wende sowie durch verstärkte Differenzierungs- und Integrationstendenzen in Lehrplankonzepten am Ende der DDR zu einem Lehrplanwerk führten, das einen Wandel in den Auffassungen einleiten konnte (vgl. auch FRENTZ 1995, S. 264). Begleitende Artikel in der Fachzeitschrift "Die Unterstufe" (vgl. z.B. FRIEDRICH, BE. 1990) deuteten eine Abkehr von der systematischen und zeitweilig isolierten Ausbildung von Teilfertigkeiten für den schriftlichen Ausdruck an und gaben einen Ausblick auf alternative Möglichkeiten der frühzeitigen Förderung von Textkompetenz in den unteren Klassen. Dadurch wurde in der komplexen Bewältigung von Darstellungsaufgaben nicht mehr *der* Weg solider Könnensentwicklung gesehen.

Zur herkömmlichen Betrachtungsweise von geschriebenen Texten jüngerer Schulkinder gehörte



oft, dass die Texte eigentlich an der "Erwachsenensprache", an Texten von "geübten Schreiberinnen und Schreibern" gemessen wurden. Der an Lehrplanziele ausgerichtete Blick von Lehrerinnen und Lehrern stellte - aus dem Konzept verständlich - auf der Suche nach Entwicklungsfortschritten zunächst Normverstöße (z.B. Rechtschreibfehler) fest. Auch Normverstöße anderer Art waren zu entdecken: nicht normgerecht geformte Buchstaben und Buchstabenverbindungen, ungewohnte Textanordnung u.ä..

Entwicklungsfortschritte beim Schreiben wurden dadurch "augenfällig", dass z.B. weniger Rechtschreibfehler gemacht wurden, der Text dem Darstellungsverfahren gerecht wurde, ja sich das Geschriebene durch normalerweise erst in der Zukunft erreichbare Normgerechtigkeit auszeichnete. Das Augenmerk lag auf der Abnahme von Fehlern.

Zu dieser Sichtweise trugen auch Veröffentlichungen zur Ermittlung, Bewertung und Zensierung schriftlicher Ausdrucksleistungen bei. Nach HEIDRICH (1986) setzen so schriftliche Leistungen

"die Beherrschung mehrerer Komponenten des sprachlichen Könnens voraus. Niveaubestimmungen in diesem Könnensbereich hängen in starkem Maße vom Stand im orthographischen Können ab. Die Schreibhandlung selbst stellt aber auch noch über eine lange Zeit eine wichtige Komponente dar, auf die sich die Schüler ganz konzentrieren müssen. Nicht nur die eigentlich auf den Ausdruck bezogenen Komponenten, wie Inhalt, Ausdruck und Komposition, entscheiden über eine gelungene sprachliche Darstellung, sondern auch die Normangemessenheit im grammatisch-orthographischen Bereich. Für die Bewertung und Zensierung bedeutet das, alle sprachlichen Leistungen besonders sorgfältig in den Anforderungen zu planen, im Unterricht zu üben und dabei alle beteiligten Komponenten zu beachten und die Schüler über Bewertung und Zensierung zu informieren. Auch hier gilt, dass die Schüler richtig, gut lesbar und übersichtlich schreiben. Das bezieht sich auf die vom Schüler vorgenommenen Korrekturen an Inhalt und Ausdruck." (HEIDRICH 1986)

Für die Unterrichtspraxis des zusammenhängenden schriftlichen Darstellens forderte HEIDRICH (1986), jede Komplexleistung (Niederschrift) gründlich vorzubereiten, alle Komponenten einer Komplexleistung zu beachten, die Aufgabe leicht erfassbar zu formulieren, das Thema / den Inhalt sorgfältig auszuwählen und die schriftlichen Darstellung grammatisch-orthographisch solide abzusichern. Von den Kindern wurden Korrekturleistungen erwartet. Die Verwendung von Hilfsmitteln (Wörterverzeichnis, Fragen an die Lehrperson) war gestattet. Zensiert werden sollte insgesamt nur das, was vorher ausreichend geübt worden war. Dabei sollten den Kindern die Kriterien der Bewertung und Zensierung nahe gebracht werden.

Zu den Kategorien der Bewertung gehörten: *Inhalt* und *Ausdruck* (Kl. 2 und 3 eine Zensur, Kl. 4 gesonderte Zensierung), Rechtschreibung / Grammatik sowie Schrift / Form.

Als zu empfehlende Bewertungsgrundlage sollte ein "Erwartungsprogramm" dienen, das sich an der konkreten Aufgabenstellung, an Vorleistungen entsprechend dem Lehrplan sowie am sprachlich-geistigen Entwicklungsstand der Kinder orientierte. (vgl. HEIDRICH 1986)

Schulpraktisch motivierte Untersuchungen zu *aufgabenbezogenem Schreiben* und zu *Entwicklungslinien der Erzählkompetenz* (vgl. z.B. WILKE 1982, SEIDEL 1988) sollten dazu beitragen, das Lehrplankonzept zu stützen oder zu relativieren. Der geschilderte

*Aufgabenlöseprozess* war ggf. zu optimieren bzw. mit der Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens von Kindern und Jugendlichen immer besser in Einklang zu bringen.

#### **1.4 Zur Einordnung meiner Arbeit in die Forschungssituation und Literatur seit der Datenerhebung**

Die Konzeption und die daraus resultierende Datenerhebung zur vorliegenden Arbeit entstanden vor mehr als 10 Jahren in der DDR, erwachsen aus einer spezifischen Forschungssituation und sind deshalb aus heutiger Sicht nicht leicht zu interpretieren.

Einerseits erschien es sinnvoll, das Untersuchungskonzept und die -ergebnisse im Kontext der Forschungsbedingungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung zu interpretieren, andererseits konnten der nunmehr uneingeschränkte Literaturzugang, die gegenwärtige Forschungssituation, mein Erkenntniszuwachs und z.T. auch veränderte Sichtweisen nicht negiert werden.

Mit diesem Kapitel möchte ich deshalb meine Untersuchungen in die Forschungssituation und Literatur seit meiner Datenerhebung einordnen und dadurch deren gegenwärtige Bedeutung hervorheben.

Die Komplexität meines Untersuchungsgegenstandes, nahe liegende Querverbindungen und interdisziplinäre Fragestellungen anderer Forschungsfelder (z.B. Literaturdidaktik, Stilistik, Formulierungstheorien, prozessorientierte Schreibforschung, Sprachpsychologie, Psycholinguistik, muttersprachliche Didaktik u.a.) und die Fülle der Veröffentlichungen erforderte Beschränkungen. Deshalb konzentrierte ich mich auf drei Themenbereiche: Erzählforschung, Schreibforschung und Sprachdidaktik.

##### *Erzählforschung*

Die Einordnung meiner Arbeit in die Erzählforschung wurde mir erleichtert durch eine Zusammenfassung von Ergebnissen aus Untersuchungen zum Textschreiben von FEILKE (1995, S. 75f.), aus der - für meine Untersuchungen bedeutsam - *Bezüge zum schriftlichen Erzählen von jüngeren Schulkindern* nachfolgend referiert werden sollen:

FEILKE (1995) hob - unterschiedliche Untersuchungen auswertend - nachstehende Untersuchungsergebnisse verschiedener Autorinnen und Autoren hervor:

Ein „*schemaabhängiger Erinnerungs- und Verstehenseffekt*“ für Erzählungen konnte etwa ab dem 6. Lebensjahr festgestellt werden (FEILKE 1995). Nach GOMBERT (1992) verfügen Kinder *rezeptiv* noch nicht über eine „globale Repräsentation der einfachsten Textkategorie“. Für expositorische Texte zeigt sich solch ein Effekt erst mit etwa 8-9 Jahren (vgl. GOMBERT 1992, S. 144ff.).

Zur Beachtung minimaler Kriterien eines Geschichtenschemas ist etwa die Hälfte der Kinder erst am Ende der Grundschulzeit fähig. Für meine Analyse von Erlebniserzählungen von Bedeutung

war dazu insbesondere FEILKEs Feststellung, dass dies bei selbsterlebten Geschichten allerdings nur bei etwa einem Drittel der Kinder der Fall ist. FEILKE hob hervor, dass Kindern das Beachten der Form einer Erzählung schwer fällt, wenn sie inhaltlich in Geschichten involviert sind. „Das Selbst-erlebt-Haben macht das Schreiben schwerer; es stellt höhere Anforderungen an die Schreibfähigkeit“ (FEILKE 1995, ebenda).

Nach LANGER (1985) beginnen Kinder – untersucht im nicht deutschsprachigen Raum und nach meiner Meinung in Frage zu stellen - im Alter von 8/9 Jahren, „Textsorten vor allem *inhaltlich* und nicht formal zu differenzieren und erzählende Texte von anderen zu unterscheiden“. Für FEILKE zeigte sich darin, „dass im Grundschulalter nicht Textsorten, sondern makrostrukturelle Schemata und kommunikative Funktionen didaktisch angesprochen werden sollten“ (FEILKE 1995, ebenda).

Erst mit etwa 8/9 Jahren wächst die Akzeptanz der Kinder zum „Zusammenfassen von Erzählungen“ und sie scheinen in der Lage zu sein, „von der Textoberfläche eine semantische Textbasis zu abstrahieren“ (FEILKE 1995, ebenda).

„Die Fähigkeit, logische Widersprüche in einem Text als solche und als Bruch des Textzusammenhangs zu erkennen, ist bei 8-12-jährigen Kindern nicht vorhanden“ (FEILKE, ebenda). Bei Einbettung in einen bekannten Erfahrungskontext (FEILKE verweist auf die Lurija-Wygotski-Donaldson-These) wie bei meinen Analysetexten jedoch, müsste das Erkennen von logischen Widersprüchen in der Kohärenz eher gelingen.

Seine Übersicht abschließend, relativierte FEILKE mit Verweis auf eigene Untersuchungen (vgl. FEILKE 1995, S. 83ff.) Untersuchungsergebnisse zu Planungs- und Überarbeitungsfähigkeiten von Grundschulkindern. Er konnte deutlich „Ansätze zu textbezogenem Planen und Überarbeiten“ schon ab Klasse 3 finden, obwohl andere Untersuchungen dies erst bei etwa 10-Jährigen beobachteten. Vielleicht können meine Beobachtungen und Befragungen von jüngeren Schulkindern weitere Hinweise erbringen.

Nach den Literaturrecherchen von FEILKE (1995, S. 76ff.) ist gegenwärtig immer noch der Mangel an empirischen Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen sowie zur gesamten Textentwicklung im Grundschulalter zu beklagen. Die Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) nennend, verwies FEILKE nachdrücklich auf das Fehlen entsprechender Untersuchungen für das jüngere Schulalter im gesamten deutschsprachigen Raum und stellte fest:

„Dies ist umso erstaunlicher, als das schriftliche Erzählen zumindest ab dem 3. Schuljahr in der Grundschule eine wichtige Rolle einnimmt.“ (FEILKE 1995 S. 76).

Zwar lagen Veröffentlichungen zur „Hamburger Schreibprobe“ von BALHORN / VIELUF (1990) vor, die typische Erzählformen, Strukturmerkmale und „markante Schritte zu einer reicher, differenzierter werdenden Geschichte“ anhand von Kindertexten beschrieben; sie bezogen sich aber auf Phantasieerzählungen um das Thema „Der geheimnisvolle Koffer“.

FEILKE beschrieb vier von den Schuljahren unabhängige Phasen der Entwicklung, die - wie schon eine erste Durchsicht ergab - sich auch anhand der Texte meiner Untersuchungen mit vielen

Übereinstimmungen belegen lassen und nachfolgend verkürzt genannt werden:

1. Unausgeführttheit der Texte,
2. Auflösung der Geschichte in einzelne Handlungen. Bloße Abfolge von Äußerungen. Unausgeführttheit des Geschehens und seines Bezugsrahmens. Kontextabhängigkeit des Textes.
3. Auflösung kollektiv handelnder Subjekte in einzeln Handelnde mit je individuellen Standpunkten. Wechsel zur Darstellung von Interaktion als Mittel des Erzählens.
4. Handlungszusammenhang (Kohärenz innerhalb einer Szene) in der Erzählung. Reihendes Prinzip mit den dafür charakteristischen Rückwärtsverweisen im Text für den Gesamtaufbau noch bestimmend.

„Eine globale, den Gesamttext übergreifende Perspektive auf diese kommunikative Funktion des Erzählens ist auch im vierten Schuljahr noch kaum ausgeprägt“. (FEILKE 1995, S. 77)

Nach FEILKE vollziehen sich im Ergebnis von Problemlösungsschritten beim Schreiben Entwicklungen hin zum Ausdrücken von Gefühlen und Intentionen, zum Text als „dargestellte Handlung“, zum szenisch-übergreifenden Darstellen und zum form- / funktionsorientierten Erzählen. Erlebte „Diskrepanz zwischen intendierter Komplexität und den verfügbaren sprachlichen Mitteln“. (vgl. BALHORN / VIELUF 1990, S. 139) führt bei den Kindern zum *Erschreiben* ihrer Schreibfähigkeit.

Zur beinahe klassischen Literatur über das *Erzählen im Alltag*, das *Erzählen in der Schule* und den *Erzähl-Erwerb* gehörten zum Zeitpunkt meiner Literaturrecherchen die Veröffentlichungen von EHLICH (1980), LUDWIG (1981), REHBEIN (1984) und EHLICH / WAGNER (1989), die auch bei der Theorielegung meiner Arbeit (vgl. Kapitel 1.1, S. 10f.) Berücksichtigung fanden.

Weitere *Arbeiten zum kindlichen Erzählen* betrafen die *Erzählfähigkeit von Grundschulern* aus mehr didaktischer Sicht (RIMMELE 1986), den *Erzählerwerb* bzw. *Erzähltypen* (ELLING 1987, WAGNER 1986, EHLICH / WAGNER 1989) sowie das *Erzählenlernen* (CLAUSSEN 1990).

ANTOS (1992) zeigte in einer vergleichenden Pilotstudie zu mündlichem und schriftlichem Erzählen bei Kindern durch kontrastive Textproduktionsforschung, „dass schon bei achtjährigen Kindern deutliche Registerunterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu beobachten sind“. (ANTOS 1992, S. 193)

DEHN / DEHN (1980) und DEHN (1986) näherten sich dem Erzählen unter einem ganz anderen Aspekt. Der Zusammenhang von *Erzählstruktur und Lernprozess* (vgl. DEHN / DEHN 1980) rückte ins Blickfeld. DEHN (1986) ging der Frage nach, worin sich literarisches Erzählen vom Erzählen im Alltag unterscheidet. Sie betonte vor allem Unterschiede in der Kommunikationssituation. Aus der Analyse von Erzählsituationen in der Grundschule leitete sie die Folgerung ab, "vor allem in den ersten Jahren der Grundschule auch Vorformen des Erzählens zu akzeptieren", was auch eine mögliche Schlussfolgerung aus meinen Untersuchungsergebnissen sein könnte. Nach DEHNs Beobachtungen war das kindliche Erzählen zu Schulbeginn häufig noch auf den Ereigniskern beschränkt, unterschied kaum zwischen Ausgangs- und Endzustand und trennte noch nicht

zwischen der Ebene des Erzählens und des Erzählten". DEHN bezog dies auf mündliche Erzählungen. Meiner Ansicht nach trifft dies auch auf schriftliches Erzählen zu. Gleiches gilt für DEHNs Feststellung, dass die Äußerungen der Kinder manchmal wie bloße Rechenschaftsberichte wirkten, in denen die Ereignisse reihend aufgelistet wurden, ohne dass sie - entsprechend einer Erzählabticht - auf ein Thema hin zentriert wurden. D.h., der eigentliche Ereignis- und Evaluationskern blieb für den Zuhörer verborgen. (vgl. DEHN 1986, S. 16ff.)

Weitere Arbeiten von DEHN, die Bezug zu meiner Untersuchungsthematik hatten, beschäftigten sich u.a. mit dem *Stil* und der *Textkompetenz* von Grundschulkindern (vgl. DEHN 1991, 1992, 1999). Von besonderer schulpraktischer Bedeutung war für mich DEHNs Sichtweise auf Schülertexte. Sie versuchte, diese nicht mit Lehreraugen zensierend zu betrachten, sondern wie Texte von Schriftstellern in erster Linie zu verstehen. „Dadurch kann man einen Blick für die stilistische Kompetenz von Heranwachsenden entwickeln, statt in ihren Texten nur >Defizite< zu entdecken“. (zitiert aus HOPPE / JOCHUM-MANN 1999, S. 13)

Schriftliche Erlebniserzählungen von jüngeren Schulkindern spiegeln nach FEILKE unterschiedliche Arten von Entwicklungen wider. Sie sind Ausdruck der Um- und Neustrukturierung sprachlicher Fähigkeiten sowie der Schreibentwicklung im weitesten und der Text- und Erzählkompetenz im engeren Sinne (vgl. FEILKE 1995, S. 69f.). Dies erklärte unterschiedliche Zugangsweisen und Untersuchungsansätze bei der Grundlegung einer Theorie des Schreibens und des schriftlichen Erzählens. Von besonderer Wertigkeit für mich waren insbesondere deren lernbereichsdidaktische und schulpraktische Konsequenzen.

### *Schreibforschung*

Für eine „erste Bestandsaufnahme der verschiedenen Forschungsfelder“ der Schreibforschung waren mir die beiden Sammelbände von KRINGS / ANTOS (1989, 1992) mit ihrem Überblick zur interdisziplinären Textproduktionsforschung sehr hilfreich. Sie zeigten mir die Aktualität meines nicht nur die Schreibprodukte, sondern auch die Schreibprozesse betreffenden Forschungsansatzes durch ihre Feststellung, dass „seit Mitte der 80er-Jahre in der Sprachwissenschaft und ihren Nachbardisziplinen eine Renaissance bzw. ein Neubeginn der produktionsorientierten Sprachbetrachtung eingesetzt hätte“. (vgl. KRINGS / ANTOS 1992, S. 1ff.) Damit rückte der Schreibprozess ins Zentrum der Betrachtung.

KRINGS fasste als Arbeitsbegriff unter der Sammelbezeichnung *Schreibprozess*

„alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen, (...) die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt somit mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewusstwerden einer selbst gestellten Schreibaufgabe und endet mit der „Verabschiedung“ des Textproduktes in einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form. Der Schreibprozess ist die „Ontogenese“ eines Textproduktes.“ (Ebenda, S. 47)

Sein Beitrag „Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der

empirischen Schreibprozessforschung im Überblick“ (vgl. KRINGS, ebenda, S. 45ff.) gab mir eine Übersicht über etwa 50 Untersuchungen dieser Forschungsrichtung auch im deutschsprachigen Raum und ermöglichte mir theoriebildend und theoriebestätigend die nachfolgende Verortung meiner auch textproduktionsorientierten Forschung im Spannungsfeld von Theorie, Empirie und Anwendung. Unter Beachtung seiner Abgrenzung des Begriffes *Schreibprozessforschung* (vgl. KRINGS, ebenda S. 45f.) ließe sich meine Arbeit zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter aus vier Gründen in seinen Forschungsüberblick einordnen:

- Sie hat durch Beobachtungen und Befragungen zum Entstehen schriftlicher Erlebniserzählungen methodisch und in Bezug auf Fragestellungen ein *prozessbezogenes* Interesse am Schreiben und am Schreibprodukt.
- Sie ist *empirisch* angelegt und hat eine Datengrundlage, die in methodisch kontrollierter Form ausgewertet wird.
- Sie befasst sich mit *schriftlichen* Sprachprodukten.
- Sie untersucht *muttersprachliche* Texte.

Zur Verortung meiner Untersuchungen erwies sich die von KRINGS (1992) erstellte und nachfolgend kommentierte tabellarische Übersicht über Datenparameter zur Einordnung von empirischen Untersuchungen der Schreibprozessforschung (vgl. Tabelle 5, S. 59) als hilfreich:

Nach KRINGS Datenparametern handelt es sich bei meinen Untersuchungen um eine empirische Arbeit, die sich auf reine Produktdaten in Form von Endprodukten zu einer Schreibaufgabe und auch auf ähnliche Produkte anderer Schreiber bezieht.

Zugleich liegen observationale Prozessdaten als temporale Daten / nicht-verbale Prozessdaten (vor allem temporale Variablen) wie z.B. die Schreibdauer vor.

Außerdem ermittelte ich verbale Prozessdaten durch generalisierte Interviews / Fragebögen zum Schreiben sowie nicht schreibbezogene Zusatzdaten wie die Einordnung der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber in schulische Leistungsgruppen.

Hinsichtlich des Schreibmediums entstanden die Kindertexte eher traditionell ("pen and paper").

Das Setting meiner Datenerhebung bezeichne ich als Mischform.

In Bezug auf die zeitliche Dimension handelt es sich bei meiner Arbeit um Querschnittuntersuchungen auf vier Klassenstufen.

Die Art der Datendokumentation meiner Schreibprozesserhebungen lässt sich als Beobachtung mit Beobachtungsprotokollen charakterisieren.

Meine Versuchspersonen waren hinsichtlich des gezeigten Grades ihrer Schreibkompetenz, ihres Alters und anderer individueller Merkmale (Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe) von Interesse.

Sie lösten eine Schreibaufgabe, die vollständig (Macrotasks) vorgegeben war, und einem bestimmten Texttyp (hier der Erlebniserzählung) zuzurechnen ist.

Tabelle 5: Datenparameter nach KRINGS

Datenparameter bei KRINGS	
<b>Methodisches Leitverfahren</b>	<b>reine Produktdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nur Endprodukte der Schreibaufgabe</li> <li>• auch ähnliche Produkte anderer Schreiber</li> <li>• auch ähnliche Produkte des gleichen Schreibers</li> <li>• zusammenhängende Schreibprojekte</li> </ul>
	<b>erweiterte Produktdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilproduktdaten (micro-tasks): nur Teilaspekte des Schreibproduktes (z.B. Revisionen)</li> <li>• Zwischenproduktdaten: (Gliederungen, Notizen, Konzepte etc.)</li> </ul>
	<b>observationale Prozessdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• temporale Daten / nicht-verbale Prozessdaten (vor allem temporale Variablen)</li> <li>• Spezialdaten: (EEG, unsichtbare Tinte, Spezialpapier, Kymograph)</li> </ul>
	<b>verbale Prozessdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale Daten: (Lautes Denken)</li> <li>• schriftliche Kommentare während des Schreibens ("process logs")</li> <li>• freie produktbezogene retrospektive Verbalisierungen</li> <li>• produktbezogene retrospektive Interviews / Fragebögen</li> <li>• generalisierte Interviews / Fragebögen zum Schreiben</li> <li>• dialogische Textherstellung / Textherstellungstexte</li> </ul>
	<b>nicht schreibbezogene Zusatzdaten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligenztests</li> <li>• Persönlichkeitstests</li> <li>• schulische Leistungstests usw.</li> </ul>
<b>Schreibmedium</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• traditionell ("pen and paper")</li> <li>• Diktiergerät</li> <li>• Computer</li> </ul>
<b>Setting der Datenerhebung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reine Laborforschung</li> <li>• reine Feldforschung</li> <li>• Mischformen</li> </ul>
<b>Zeitliche Dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Querschnittuntersuchungen</li> <li>• Längsschnittuntersuchungen</li> </ul>
<b>Art der Dokumentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teilnehmende Beobachtung mit Beobachtungsprotokollen</li> <li>• Kymograph</li> <li>• Audiodokumentation</li> <li>• einfache Videodokumentation</li> <li>• mehrfache Videodokumentation</li> <li>• Computerprotokolle</li> </ul>
<b>Versuchspersonen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grad der Schreibkompetenz</li> <li>• Alter</li> <li>• andere individuelle Merkmale</li> </ul>
<b>Schreibaufgabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vollständige Schreibaufgaben (Macrotasks) vs. Teilschreibaufgaben (Microtasks)</li> <li>• vorgegebene vs. selbstgestellte Schreibaufgaben</li> <li>• Texttyp</li> </ul>

(vgl. KRINGS 1992, S. 51)

Die Beiträge in KRINGS Sammelband zur Schreibprozessforschung ließen erkennen, dass mittlerweile zahlreiche über das Programmatische hinausgehende Forschungen betrieben werden, die das Profil einer eigenständigen Textproduktionsforschung immer deutlicher hervortreten lassen. Sie belegten damit nach meiner Auffassung auch, dass neben der bisherigen Erforschung von Textstrukturen und ihrer rezeptiven Verarbeitung immer mehr produktionsorientierte Untersuchungen einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Sprache und Kommunikation leisten.

Modellierungen des Schreibprozesses (vgl. HAYES / FLOWER 1980) und der Schreibentwicklung (vgl. BEREITER 1980) sowie Vorstellungen der kognitionswissenschaftlich orientierten Schreibprozessforschung gingen bei geübten Schreiberinnen und Schreibern von einer Vielzahl kognitiver Komponenten aus (vgl. ANTOS 1988).

Die Komplexität des Schreibprozesses wird u.a. beeinflusst durch Schreibintentionen, stoffliche Auswahl- und Anordnungsüberlegungen, sprachliche Formulierungstätigkeiten, Adressatenbezüge, Kontroll- und Überarbeitungsprozeduren, Wirkungsabwägungen, Schreibkonventionen und durch die manuelle Tätigkeit des lesbaren Hervorbringens von Schrift.

AUGST / FAIGEL (1983) suchten nach einer "Faktorisierung des Schreibprozesses" (KRINGS 1992). Allgemeine Auffassung scheint es zu sein, dass Modelle abzulehnen sind, die darunter "eine lineare Abarbeitung verschiedener Phasen verstehen (etwa einer Planungs-, Formulierungs- und Revisionsphase)". (KRINGS 1992)

Schon durch erste Arbeiten wurden Unterschiede zwischen produkt- und prozessbezogener Schreibforschung deutlich:

"Zwischen Schreibprozessen und Schreibprodukten bestehen ... keine linearen Beziehungen. Das heißt: Die Produkte sagen wenig oder gar nichts darüber aus, welche Prozesse ihnen jeweils vorausgegangen sind." (KRINGS 1992, S. 48)

BEREITER entwickelte 1980 wegweisend auch für Forschungen im deutschsprachigen Raum ein Stufenmodell der Schreibentwicklung (zum Begriff *Schreibentwicklung* siehe auch FEILKE 1993) auf der Grundlage von textbezogenen Wissens- und Fähigkeitskomplexen, die zunehmend koordiniert werden müssen (vgl. WEINHOLD 2000, S. 53).

Nach WEINHOLD will BEREITER (1980)

„>Stufen< nicht im Sinne der Entwicklungspsychologie, von PIAGET beispielsweise, (miss)verstanden wissen. Er kennzeichnet die Stufe als eine Form der Organisation des Schreibprozesses, die nicht statisch und homogen ist, sondern vorangegangene Formen in sich birgt und weiter folgen lässt". (vgl. WEINHOLD 2000, S. 53)

BEREITERS Stufenmodell beschrieb die erste Stufe als *assoziatives Schreiben*, gekennzeichnet durch einfaches Niederschreiben von Gedanken oder Empfindungen als ein „Aus-sich-heraus-Schreiben". (vgl. BAURMANN / LUDWIG 1986, S. 19)



Mädchen erreichen dieses Stadium etwa mit 9, Jungen oft erst mit 10 Jahren, bei Erzählleistungen sogar früher.

Die nächste Stufe wird als *performatives Schreiben* bezeichnet. Auf dieser Stufe bemühen sich die 9- / 10-jährigen Schreiberinnen und Schreiber deutlich um schriftsprachliche Normen. Für sie gewinnen Inhalt und Form eines Textes gleichsam an Bedeutung.

Die bisherigen Fähigkeiten werden auf der Stufe des *kommunikativen Schreibens* erweitert, indem Kinder zunehmend mehr kommunikative Bedingungen zu beachten lernen und Texte auch aus der Perspektive von Lesenden betrachten. Dieser „Perspektivenwechsel“ gelingt ab Klasse 5 mehr und mehr.

*Authentisches Schreiben* spiegelt sich auf der nächsten Stufe bei Jugendlichen oft in einem persönlichen Stil, unter Beachtung der Leserperspektive und mit kritischer Distanz, literarisch und ästhetisch begründeten Ansprüchen und logischen Überlegungen (vgl. PAYRHUBER 2001) wider.

Auf der Stufe *epistemischen* oder *heuristischen Schreibens* agieren Schreiberinnen und Schreiber lesekritisch und sehen das eigene Schreiben als Möglichkeit „Gedanken zu fassen.“ (PAYRHUBER 2001, S. 303)

Schreibstrategisch geht es um Fähigkeits- und Wissenskomplexe über das Hervorbringen von Schriftzeichen, über die Bereitstellung von Wissen (z.B. über das Verknüpfen von Inhalt, wie er Schreiberinnen und Schreiber in den Sinn kommt, mit Schriftzeichen), über das Einhalten von Schreibkonventionen, über das Beachten von Adressaten, über Selbstbewertungen des Schreibresultates sowie über das reflexive Denken.

Forschungsmethodisch schwierig erschien mir das Erhellen von Entwicklungen unter schreibstrategischer Sicht bei erst schreibenlernenden Kindern.

Die Aneignung der Schriftsprache wurde meiner Ansicht nach bei der Sprachentwicklung des schreibenlernenden Kindes zur „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1964, S. 213). Der Übergang von der Lautsprache zur Schriftsprache erfolgte auf der Grundlage vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie vorhandenen Wissens und ergab neue oder andere Voraussetzungen für die weitere Sprachentwicklung. WYGOTSKI forderte zur Beurteilung des Entwicklungsstandes „nicht nur die herangereiften, sondern auch die heranreifenden Funktionen, nicht nur das gegenwärtige Niveau, sondern auch der Bereich kommender Entwicklung“ (WYGOTSKI 1964) zu berücksichtigen.

Nach WEIGL (1974) stellte sich mir die Schriftsprache aus phylo- und ontogenetischer Hinsicht als eine Ableitung der Lautsprache dar, so dass das gesamte funktionelle Hirnsystem mit seinen verschiedenen Teilsystemen (Sprachverstehen, -produktion, -reproduktion) einen „integrierten Bestandteil des Systems der Schriftsprache“ (WEIGL 1974, S. 120) bildete. Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung kann u.a. als eine Erweiterung lautsprachlicher Kompetenz hinsichtlich der Aneignung des grafischen Zeichensystems, der Zuordnung von semantisch dekodierten Lautstrukturen zu optisch wahrnehmbaren Schriftstrukturen sowie der Umkodierung graphemischer

in verbomotorische bzw. graphomotorische Strukturen interpretiert werden. (vgl. WEIGL 1974, S. 120ff.) Schreibstrategische Veränderungen sind zunächst in Bezug auf die unterschiedlich beobachtbare Dominanz einzelner Komponenten (z.B. manuelle Konzentration auf die Formung von Buchstaben, Beachtung der Rechtschreibung) und später auf deren integrativer Berücksichtigung in der komplexen Tätigkeit Schreiben festzustellen. Textbezogene Schreibfähigkeiten entwickeln sich in einem fließenden und rekursiven Prozess, „bei dem gegebenenfalls sogar alle Fähigkeiten gleichzeitig aktiviert werden können“. (vgl. WEINHOLD 2000, S. 53f.)

Begrenzte kognitive Verarbeitungskapazitäten des schreibenlernenden Kindes erfordern Konzentration auf Teilaspekte des Schreibens, bis deren Automatisierung Ressourcen frei setzt für andere Aspekte oder die komplexe Beherrschung aller.

„Dies bedeutet, dass die Schreibentwicklung nicht dadurch gekennzeichnet ist, dass bestimmte Merkmale und Funktionen des Schreibens in ihrem Verlauf abgelöst, sondern dass die Entwicklung ein integrativer Prozess ist, indem entsprechend der jeweiligen Herausforderung und der zur Verfügung stehenden Verarbeitungskapazität neue Fähigkeiten integriert werden. BEREITER geht insofern davon aus, dass Kinder implizit bereits am Schreibbeginn über alle Fähigkeitskomplexe der Textproduktion verfügen, was sich dann zeigen kann, wenn sie mit Schreibbedingungen konfrontiert sind, die sie in hohem Maße motivieren“. (WEINHOLD 2000, S. 54)

Insbesondere die Ontogenese der Schreibkompetenz anhand von Texten in einer frühen Phase des Schriftspracherwerbs (vgl. WEINHOLD 2000 zur Entwicklung von Textkompetenz am Schulanfang) bzw. die Entwicklung textorientierter Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten (vgl. FEILKE 1993, S. 17; DEHN 1999, SPITTA 1998) galt als wenig untersucht und interessierte allenfalls in der Funktion des Aufschreibens. WEINHOLD führte das auf folgende, derzeit wohl überholte Position zurück:

„Die Oberfläche ist in Texten von Schreibenlernern derartig defizitär, dass der Forscherblick - so scheint es - damit geschlagen ist. Es ist common sense der Schreibentwicklungsforschung, dass die „Ausführungshandlungen“ (BAURMANN 1995) beherrscht sein müssen, ehe Schüler überhaupt in der Lage sein können, die höher gelagerten Funktionen von Text ins Auge zu nehmen und innersprachlich zu organisieren. Schreibtheorien erhalten eine klare, aber unzuträgliche Akzentuierung bereits dadurch, dass die Konzepte von Schreiben grundsätzlich die Prozesse von kompetenten Schreibern modellieren und allein von daher die Entwürfe zum unerfahrenen Schreiben - gemessen am Schreibexperten - begrifflich und logisch die Kennzeichnung des „noch nicht“ enthalten müssen. (WEINHOLD 2000, S. 12)

Nach FEILKE (1993, S. 17) sind Arbeiten zum anfänglichen Schreibenlernen vor allem als Modellbeschreibungen von Schriftspracherwerbsprozessen unter dem Aspekt graphemisch-orthografischer und visuomotorischer Kompetenzen vorzufinden (z.B. FRITH 1983 *Prozessmodell der Entwicklung des Lesens und Schreibens*, VALTIN 1991, VALTIN / NAEGELE 1986, 1994 *Stufenmodell des Rechtschreiblernens*, SCHEERER-NEUMANN 1989, 1998b *Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche* bzw. ein *Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung*, GÜNTHER 1986 *Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*, SPITTA

1990).

Eine kritische Auseinandersetzung mit Schreibentwicklungskonzepten in der deutschsprachigen Forschung fand ich bei WEINHOLD zur Theorielegung ihrer empirischen Untersuchung über Vorgehensweisen von Schreibanfängern beim Hervorbringen und beim Aufbau erster Texte (WEINHOLD 2000, S. 61ff.). Sie deckte begriffliche Unstimmigkeiten in Bezug auf BEREITERs Modell und den „Funktionen des Schreibens“ im Modell „Schreibenlernen - vom Einfachen zum Komplexen“ bei BAURMANN / LUDWIG (1986) auf, stellte ORTNERs (1998) Entwurf vom „Textschreiben als *Bewegungsmelodie*“ zur Entwicklung der Schreibfähigkeiten dar und setzte sich mit den Ausführungen von FEILKE (1993) zu „Textstrukturen als Operationsmodi“ auseinander.

WEINHOLDs textanalytische Arbeit hatte das Anliegen, unter Berücksichtigung der Lernerperspektive aufzuspüren, „was Erstklässler >>machen<<, wenn sie vor eine Schreibaufgabe gestellt werden und Texte schreiben“ (vgl. WEINHOLD 2000, S. 191). Hierin sah ich auch Bezüge zur Anlage meiner Untersuchungen, die durch Beobachtung und Befragung ein ähnliches Interesse hatte. Kognitionspsychologisch ausgerichtet, begründete und erweiterte WEINHOLD ihren schreibtheoretischen Ansatz zur Analyse von Kindertexten unter besonderer Beachtung des „Aspekts der *Partnerferne*“ (vgl. Ebenda, S. 192). Er modifiziert nach WEINHOLDs Meinung alle Parameter des Schreibprozesses nachweislich. Sie konnte „variantenreiche Textherstellungsstrategien“ von Erstschreibern *auf der prozedural-kognitiven Ebene, in Bezug auf Schreibprodukt und Schriftlichkeit und im Hinblick auf die kommunikative Funktion des Schreibens* entdecken (Ebenda, S. 193). Damit erbrachte WEINHOLD einen Beleg für „Textualität von Anfang an“ (WEINHOLD 2000, S. 193). Besondere Bedeutung ließ sie dem „produktionsorientierten Umgang mit Texten“ und dem „thematischen Komplex der Schreibaufgabe“ zukommen: hier dem Schreiben zu literarischen und Medienfiguren. Ein „Repertoire von Schreibaufgaben“ sollte im Sinne von BEREITER / SCARDAMALIA (1987) als „unterstützendes Instrumentarium“ verstanden werden und Schreibmotivationen befördern. Textschreiben sollten Kinder als einen „machbaren Vorgang“ ansehen. (vgl. WEINHOLD 2000)

Die Absage an herkömmliche Auffassungen von Stufen- und Entwicklungsverläufen war auch für die Interpretation meiner Untersuchungsergebnisse und das Aufdecken von Entwicklungslinien zum schriftlichen Erzählen von Bedeutung. Das Forschungsinteresse meiner Arbeit richtete sich auf Schreibprodukte und deren Entstehungsbedingungen bei jüngeren Schulkindern (Klasse 1 bis 4). Dieser zugleich prozessbezogene Untersuchungsansatz stellte rückschauend sowohl in der DDR als auch in der allgemeinen Forschungssituation Anfang der 90er Jahre aus sachlogischen und forschungsmethodischen Gründen eine noch vereinzelte Erscheinung dar. Der „flüchtige Schreibprozess im Gegensatz zu dem beständigen Schreibprodukt“ (vgl. KRINGS 1992), war für mich eine einleuchtende Erklärung für diese Mangelsituation in der bisherigen Schreibprozessforschung.

Meine Untersuchungen von Texten jüngerer Schulkinder trugen zur Verringerung des Forschungsdefizits in Bezug auf die Entwicklung von Textkompetenz bei und erhellten anhand der Texte meiner Stichprobe das Entstehen eines geschriebenen Textes auf der Grundlage einer

detailliert formulierten Aufgabenstellung, obwohl die technischen Möglichkeiten der Prozessbeobachtung (Tonband, Video) zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch eingeschränkt waren und mir in der DDR im Rahmen meiner Untersuchungen schon aus Gründen der Forschungsfinanzierung nicht zur Verfügung standen. Zudem war das Interesse an eher normativ-produktbezogenen Arbeiten größer.

Zwar erscheint meine noch zu erläuternde Untersuchungsmethode (Schreibaufgabe - Schreibbeobachtung - Befragung - Textanalyse) wegen ihres ungeklärten Einflusses auf das Schreibverhalten der Schreiberinnen und Schreiber in der Erhebungssituation problematisch (vgl. KRINGS 1992, S. 50), mein gewähltes Untersuchungsdesign stellte aber in der vorgefundenen DDR-Forschungssituation einen ersten Versuch dar, durch den Einsatz sowohl produkt- als auch prozessbezogener Untersuchungsverfahren den Fragestellungen umfassender zu entsprechen.

### *Sprachdidaktik*

„*Schreiben lehren*, heißt letzten Endes (...) nichts anderes als *in Schreibprozesse steuernd eingreifen*“ (KRINGS 1992, S. 47).

Aus lernbereichsdidaktischen, insbesondere schreibdidaktischen Erfordernissen und Fragestellungen erwachsen - wie in meinem Falle - zur Überwindung der bisherigen Forschungsfixierung auf Textprodukte erste Motivationen und erste Forschungsarbeiten zum Schreibprozess. Inzwischen liegen eine Reihe von Forschungsergebnissen vor (vgl. KRINGS 1992), von denen die Schreibdidaktik allerdings zunächst kaum Kenntnis nahm (KRINGS 1992 verweist auf BAURMANN: „Schreibforschung und aufsatzunterricht: ein nichtverhältnis oder ...?“ Ebenda, S. 111ff.). Meine schulpraktisch motivierte Untersuchung von Kindertexten hatte die „Anwendung von Forschungsergebnissen in einem konkreten Praxisfeld“ (BAURMANN 1992) zum Ziel. In der Konsequenz des in der DDR fast bis zum Schluss mit wenigen Ausnahmen (vgl. Situationsbeschreibung und erste Untersuchungen von FRIEDRICH, BE. 1991, S. 175ff.) verwirklichten „Fertigkeitskonzepts zum Lesen und Schreiben“ ging meine Untersuchungskonzeption von Möglichkeiten und Analysemodellen (vgl. WILKE 1982, SEIDEL 1988) hauptsächlich auf der Produktebene aus.

Lernbereichsdidaktische Neugier und Anregungen meiner Betreuer weckten mein Forschungsinteresse auch an Verhaltensweisen von jüngeren Schulkindern beim Produzieren von Texten. Ich vermutete schreibtechnische und schriftsprachliche Probleme beim *additiven* Aufbauen und Integrieren einzelner Teilfertigkeiten eines komplexen Handlungsgefüges, dem Schreiben.

Heute verstehe ich das Schreibenlernen eher im Sinne von SPITTA (1990, S. 154) als einen Prozess, in dem Kinder durch Verfeinerungen und Erweiterungen nach und nach „zu einem die Sprache immer differenzierter abbildenden Sprachkonzept“ gelangen. Dies sollte allerdings nicht ausschließlich durch eigenaktiv-entdeckendes Lernen, sondern auch durch individualisiertes Lehren, Fordern und Anregen von Kindern zum Schreiben im Sinne einer Absage an eine sogenannte „Angebotspädagogik“ erfolgen.

Bei der Aufarbeitung *grundschuldidaktischer Tendenzen, Versäumnisse und Perspektiven des Schriftspracherwerbs aus schulpädagogischer Sicht* (vgl. SCHWANDER 1989, insbesondere S. 43ff.), aber auch von *Tendenzen des Deutschunterrichts der Grundschule* (vgl. SPITTA 1990, S. 150ff.) und *didaktischen Umbrüchen* (vgl. BARTNITZKY 2000, S. 8ff.) in der alten Bundesrepublik Deutschland war und bin ich (wie schon im gesamten Kapitel) aus erklärten Gründen angewiesen auf die genannte Literatur sowie erste (!) Erfahrungen und Erkenntnisse aus eigener Lehre und Forschung.

*Sprachunterricht heute* lässt sich mit BARTNITZKY (2000) durch fünf Prinzipien kennzeichnen: *Sprachentwicklung, Situationsbezug, Sozialbezug, Bedeutsamkeit der Inhalte, Sprachbewusstheit* (BARTNITZKY 2000, S. 18ff.). Auszugehen ist von individuell unterschiedlichen Wegen zum Schriftspracherwerb und einem Lernprozess, der Lernen in verschiedenen Situationen mit neuen und bereits bekannten Erfahrungen im Sprachgebrauch verknüpft. Gemeinsames Lernen in den unteren Klassen soll an Inhalten erfolgen, die für die Kinder persönlich bedeutsam sind und zu wachsendem Sprachbewusstsein führen. In Bezug auf das Texte verfassen geht es um vielfältige Situationen der kommunikativen Verwendung von Schrift und Schreiben. Einen Überblick über die Vielfalt von entsprechenden Schreibanregungen bzw. zum Thema *Schreibenlernen* findet sich bei PAYRHUBER (2001).

In der Fachliteratur der 80er Jahre (BRD) wurden zwar Beziehungen zwischen Schriftspracherwerb und -gebrauch unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten erhellt (KOCHAN 1979, SPITTA 1985, 1988), konnten aber offenbar bisher nur wissenschaftlich unbefriedigend erörtert werden. Ausgehend von Ergebnissen der Schriftspracherwerbsforschung rückten pädagogische Konzepte zum eigenaktiven, entdeckenden, regelgeleiteten, hypothesentestenden und selbstgesteuerten *natürlichen Erwerb der Schriftsprache* (AUGST 1995, S. 8f.) mehr und mehr ins Blickfeld lernbereichsdidaktischer Überlegungen (vgl. z.B. RÖBER-SIEKMEYER 1993, BLUMENSTOCK / RENNER 1993, SPITTA 1998, HEGELE 2000).

„*Natürlicher Schriftspracherwerb*“ verläuft anders als der schulisch gesteuerte; er ist nicht systematisch, aber gekennzeichnet durch innere Logik sowie Ganzheitlichkeit. Es geht so nicht um traditionelle Unterrichtsinhalte wie das Buchstabenschreiben, Rechtschreiben und Aufsatzschreiben. Vielmehr sind Angebote zu schaffen, Schreibanlässe aufzugreifen und anzubieten. Es ist „eine Welt der produzierten und partizipierten Schriftlichkeit“ zu erzeugen (AUGST 1995, S. 8). Spontane Lernschritte haben in dieser Welt ebenso ihre Berechtigung wie systematische Lehrgänge. Sie sollten sich gegenseitig ergänzen und stützen. Beides darf und muss sein, erfordert aber eine Reform des herkömmlichen Unterrichts. Offener Unterricht, handlungsorientiertes Arbeiten und Freiarbeit können dabei wesentliche Elemente einer Grundschulreform sein (vgl. DREWS / WALLRABENSTEIN 2002).

Viele derzeitig gültige Lehr- und Rahmenpläne für die Grundschule entsprechen diesem Ansatz noch nicht hinreichend und nehmen Erkenntnisse aus der Schreibprozessforschung nicht wahr.

Bezogen auf meinen Untersuchungsgegenstand, meine Materialbasis und deren lokalem Bezug prüfte ich den Berliner Rahmenplan für die Grundschule. (vgl. VORLÄUFIGER RAHMENPLAN

(1988)

Dieser RAHMENPLAN ordnet das Erzählen in den Klassen 1 bis 6 der Grundschule hauptsächlich dem Erstschreiben und dem Texte verfassen, d.h. dem schriftlichen Darstellen zu.

Er geht von einem weit gefassten Schreib- und Textsortenbegriff aus und hebt die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für jüngere Schulkinder beim Schreiben und schriftlichen Erzählen hervor. In diesem Zusammenhang wird betont, dass die Schriftsprache „als besondere Form des Sprachverhaltens“ (vgl. WEIGL 1987, S. 296ff.) noch nicht in vollem Umfang zur Verfügung steht bzw. erst erlernt werden muss. „Die Mitteilungsfunktion der geschriebenen Sprache steht in der genannten Altersgruppe in einem besonderen Wechselverhältnis zum schriftsprachlichen Fixierungsvermögen der Kinder.“ (vgl. VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, S. 18, 57, 74, 99, 125, 150)

Nach den im RAHMENPLAN genannten Funktionen zum Texte verfassen verdeutlichen Kindertexte inhaltlich und in ihrer Entstehung auf spezielle Art die „subjektiven Beziehungen zur Umwelt“, eigene „Gedanken, Gefühle und Einstellungen“ sowie die „Vorstellungswelt“ der Kinder, was sich auch in den für meine Arbeit erhobenen und analysierten Kindertexten zeigte. Meine Beobachtungen des Schreibverhaltens und die Textanalysen erbrachten auch Belege für eine weitere Funktion des Verfassens von Texten: die Entlastungsfunktion des Schreibens (vgl. SUKOPP 1989, S. 2). Einige Kinder meiner Stichprobe schrieben sich das zu Erzählende beinahe „in einem Zug vom Herzen“, andere wählten in ihrem Text adressatenbezogene Formulierungen zur Lösung von Konflikten u.a.. Ihr Schreiben war ein „Schreiben für sich und für andere zur Bewältigung emotionaler und sozialer Probleme“. (VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, S. 24)

Ähnlich wie bei der Arbeit mit Darstellungsaufgaben in der DDR sollen beim Verfassen von Texten „Schreibanlass, Schreibabsicht, Situation und der Adressat die inhaltliche und graphische Textgestaltung“ bestimmen. Zudem sind „alle vier Komponenten bereits beim Schreibenlernen gleichermaßen zu berücksichtigen, um zu vermeiden, dass Schreiben auf den formalen Aspekt reduziert wird.“ (vgl. VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, S. 24)

Traditionelle, formal abgegrenzte Textformen wie *Erzählung*, *Bericht* und *Beschreibung* dürfen nicht erwartet werden. Vielmehr geht es um den Fähigkeitserwerb, Texte planen, aufschreiben und überarbeiten zu können. „Der Lernweg beim Verfassen von Texten führt vom spontanen zum planvollen Schreiben.“ (VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, S. 24f.)

Im Anhang des RAHMENPLANS wird als Hilfe zur Unterrichtsplanung ein Schreibplan für das Texte verfassen nahe gelegt (VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, Anhang), dessen Phasen mit ähnlichen Modellen der DDR-Sprachdidaktik inhaltlich vergleichbar sind.

Erzählspezifisch wird bereits für die Klassen 1/2 das Aufschreiben von Gedanken, Gefühlen und Erlebnissen in kurzen Sätzen als Lernziel spontaner schriftlicher Äußerungen formuliert. In Klasse 3 sollen die Kinder beim Schreiben einer Erlebniserzählung auf wichtige Darstellungsmittel und textuale Gestaltungsgesichtspunkte (treffende Überschrift, Wortwahl, Vermeiden von Wiederholungen u.ä.) aufmerksam werden. Dies soll in Klasse 4 u.a. zunehmend bewusster unter

Beachtung von Satzbau und Textgliederung in *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss* mit Betonung des Höhepunktes erfolgen. (vgl. VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, S. 57, 74, 99)

Damit stützt der RAHMENPLAN tradierend das schon im Kapitel 1.2, S. 12, beschriebene literaturtheoretisch hergeleitete „Höhepunkt“-Erzählmodell unter sprachdidaktischer Sicht.

Bezogen auf meine Untersuchungen interpretierte ich das eben vorgestellte Rahmenplankonzept als eine Absage an das in der DDR tradierte Konzept, erst Teilfertigkeiten (z.B. normgerechtes Rechtschreiben) solide auszubilden, bevor man komplexere Anforderungen (Verfassen eines Textes) an die kindlichen Schreiberinnen und Schreiber stellt.

Das Verfassen von Texten schon in den ersten Schuljahren sowie spontanes Schreiben war gewünscht, baute Schreibmotivationen auf und konnte Schreibunlust verhindern helfen.

Kinder erleben in solch einem Unterricht durch das Beobachten ihrer schreibenden Umwelt und durch die eigene Schreibtätigkeit sowie die Wirkung ihres Schreibproduktes z.B. in *Schreibkonferenzen* (vgl. SPITTA 1988) die Funktionen von Schrift und Schreiben.

Im Gegensatz zu gelenktem, aufgabenbezogenem Schreiben wie in der DDR hat das *Spontanschreiben* (vgl. z.B. BLUMENSTOCK 1986, SPITTA 1992, 1998) sprachdidaktisch großen Wert. SPITTA tritt entsprechend mit der Grundthese "Kinder lernen nicht schreiben, um zu schreiben, sondern indem sie schreiben" für die Öffnung des Anfangsunterrichts und für Schreibversuche der Kinder ein. Dabei zeigt sie auf, wie sich freies Schreiben individuell dem normgerechten Schreiben annähern kann und propagiert das Arbeiten mit *Schreibkonferenzen* (SPITTA 1989).

BLUMENSTOCK (1986) untersuchte unter pädagogischer Fragestellung in einer Fallstudie Spontanschreibversuche eines Kindes. Die spontan und situationsgeleitet aufgeschriebenen Texte wurden systematisch und chronologisch einer Analyse unterzogen. Unter „Spontanschreiben“ versteht BLUMENSTOCK in diesem Zusammenhang, dass ohne mittelbare Schriftvorlage geschrieben wird, dass das Kind seine Gedanken frei formuliert („freies Schreiben“), dass es die ihm zur Verfügung stehenden Schreib- und Rechtschreibfähigkeiten ohne Erwachsenenhilfe nutzt und aus eigenem Antrieb ohne geplante Anstöße von außen schreibt. (vgl. BLUMENSTOCK 1986, S. 9)

So gesehen, entstanden die Texte meiner Stichprobe nicht durch "spontanes" Schreiben, weil ich den Kindern in der Erhebungssituation das Schreiben durch eine Aufgabe nahe legte bzw. zum Schreiben aufforderte.

Spontanes Schreiben bedeutete keine Unterschätzung des normativen Aspekts beim Verfassen von Texten, ja es konnte zu pädagogischen Konzepten herausfordern, die richtiges Schreiben von Anfang an als bedeutsam ansahen. (vgl. z.B. BERGK 1985, 1990, 1995)

Die Ergebnisse internationaler Forschung zur Bewältigung komplexer Schreibaufgaben bestätigen zunehmend die Auffassung, dass das schreibentwicklungsfördernde Potential des Arbeitens mit komplexen Aufgabenstellungen vor allem im unterrichtlichen Kontext wirksam werden kann.

Aus heutiger Sicht erweist sich meine nicht ausschließlich produktbezogene Untersuchung kindlicher Erzähltexte so von aktuellem Interesse. Ausländischen Forschungsberichten über kindliche Schreibprozesse ist zu entnehmen, dass die physische Anstrengung beim Verfassen eines Textes sowie das komplexe Anforderungsgefüge einer Aufgabenstellung Kinder unterschiedlich reagieren lassen. Das warf für meine Arbeit die Frage nach den erforderlichen oder wünschenswerten Fertigkeiten der Kinder im Umgang mit unterrichtlichen Aufgabenstellungen auf. Ferner veranlasste es mich zu einer direkten Beobachtung der Kinder, so dass die Vergleiche auf möglichst angeglichenen Voraussetzungen hinsichtlich der Gewöhnung an aufgabenbezogenes Schreiben vorgenommen werden konnten.

Nach der Analyse der in der BRD vorgefundenen Literatur betrafen Anlage und Ergebnissen meiner Arbeit vertiefend vor allem zwei sprachdidaktisch bedeutsame Forschungsrichtungen: der Vergleich von Schreibaufgabe und Schreibprodukt sowie die Konfrontation von beobachteten Auffälligkeiten beim Schreiben mit dem Schreibprodukt.

Analog zu der bei PÄTZOLD vorgefundenen Situationskennzeichnung möchte ich zusammenfassend die gegenwärtige Situation kennzeichnen, in der ich meine Untersuchungsergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für die Schulpraxis verorte, nämlich als Abkehr der Sprachdidaktik vom klassischen Aufsatzunterricht und als eine Polarisierung der Didaktik des Textschreibens in Bezug auf neuere Konzepte des Schriftspracherwerbs entweder im Sinne des „freien Schreibens“ oder des Schreibens als „naturwüchsigen Prozess“. Die Entwicklung von „Textkompetenz“ der Grundschulkinder vollzieht sich als schrittweises Umorganisieren mündlich geprägten sprachlichen Wissens in Schriftsprache unter Beachtung von Verständniszusammenhängen. Individuelle Schreiberfahrungen der Kinder werden didaktisch in Lernstrukturen überführt, wobei textlinguistische Strukturbeschreibungen als diagnostische Hilfsmittel in einem „Schrift-Text-Grammatik-Zusammenhang“ dienen. (vgl. PÄTZOLD 1999a, 1999b)

Schriftliches Erzählen in seiner Ausrichtung an einer bestimmten Textsorte ist auch gegenwärtig für kindliche Schreiberfahrungen noch bedeutsam. So konzipieren innovative Lehrpläne durch das „Geschichtschreiben als der schriftlichen Form des Erzählens“ (vgl. z.B. RAHMENPLAN GRUNDSCHULE DEUTSCH HESSEN 2000) u.a. das „Erfahren der Mühen und der Faszination des Schreibens“ sowie das „Entdecken und Ausprobieren der eigenen kreativen und sprachästhetischen Möglichkeiten“ der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber. Die Kinder können für ihren Text das Thema frei wählen und über Zeitpunkt und -dauer wie auch die redaktionelle Überarbeitung, Reinschrift und Form der Veröffentlichung ihres erzählenden Textes selbst entscheiden. Schreib- bzw. Redaktionskonferenzen, Leseversammlungen bzw. Autorenlesungen, Veröffentlichung in einem Geschichtenbuch, als "Monografie", an der Lesewand oder in einer Klassenzeitung gehören dabei zum didaktischen Konzept. (vgl. RAHMENPLAN GRUNDSCHULE DEUTSCH HESSEN 2000)

Die Literatur mit weiteren denkbaren Bezügen zu meiner Untersuchungsthematik (vgl. z.B. MEIS / SENNLAUB 1986 zum *Büchermachen*, KOCHAN / HERZ 1988 zum *Schreibprozess am Computer*,



BAURMANN 1996 zur *Vorbereitung des Schreibens*, u.a.) ist vielfältig. Unberücksichtigt blieb in der vorliegenden Übersicht solche zur Denk- bzw. geistigen Entwicklung des Kindes, zu speziellen Fragen der Textforschung sowie zur speziellen Didaktik.

## 2 Anlage der Untersuchungen

Die vorliegende empirische Arbeit zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter war so anzulegen, dass sie folgende Ziele verfolgen konnte:

- Sie sollte dem Nachvollziehen erprobter Textanalyseverfahren von zwei vorhandenen Arbeiten (WILKE 1982, SEIDEL 1988) hinsichtlich ihrer wesentlichen Ziele, Inhalte und Forschungsmethoden dienen. Die methodenkritische Überprüfung eines erprobten Untersuchungsinstrumentariums anhand von Texten einer bisher nicht einbezogenen Altersgruppe konnte die Eignung der angewandten Analysemethodik nachweisen oder deren Modifizierung erforderlich machen, was forschungsmethodisch von Bedeutung war. Mängel der Vergleichsstudien konnten so erkannt und diskutiert werden.
- Sie sollte bisher nicht erhobene Ergebnisse zu Stand und Tendenzen schriftlichen Erzählens von Erlebnissen im jüngeren Schulalter anhand von Texten meiner Stichprobe erbringen (Kapitel 4, S. 145ff.). Im Interesse des Aufzeigens von Entwicklungslinien für das schriftliche Erzählen von Erlebnissen im Alter von 6 bis 20 Jahren innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Zeitraumes (d.h. in den 80er Jahren) der DDR waren die gewonnenen Analyseergebnisse so aufzubereiten, dass sie soweit wie möglich in eine Untersuchungsreihe (WILKE 1982, SEIDEL 1988, SONNENBURG 2003) eingeordnet werden konnten. Daraus folgte auch, dass das Untersuchungsdesign meiner Untersuchungen nicht wesentlich verändert werden durfte. Die Anpassung des Untersuchungsinstrumentariums an die Gegebenheiten durch die Altersgruppe (*jüngere Schulkinder*) musste deutlich erkennbar sein.
- Die Produktion eines geschriebenen Textes war für die Kinder in Verlauf und Resultat eine Komplexleistung. Erzählleistungen waren so zugleich auch Schreibleistungen und stellten komplexe Anforderungen dar. Dies sollte sich in der Auswahl der Untersuchungskriterien widerspiegeln. Meine Textanalysen berücksichtigten neben den Textanalysekriterien der Vergleichsarbeiten aus schulpraktischer Motivation heraus und wegen der Besonderheit meiner Stichprobe (schreibenlernende Kinder) deshalb zusätzlich Rechtschreib- und Schreibleistungen (Mindestwortschatz, ungeübter Wortschatz, Lesbarkeit und Normangemessenheit der Schrift, Form). Eine Erweiterung der Untersuchung um schriftsprachlich bedeutsame Analysegesichtspunkte wie Rechtschreibung und Schrift (Kapitel 3.3, S. 128ff.) erschien notwendig.
- Die meiner Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) gingen von der Prämisse aus, dass sich das Niveau des Erzählkönnens von Kindern und Jugendlichen linguistisch aus dem Vorkommen von Textstrukturen in Aufsätzen ableiten lässt. Folglich wurden *Inhalte und Textstrukturen* sowie *die sprachliche Darstellung des Erlebens* gekennzeichnet durch die verwendete Lexik der Erlebensbenennung anhand von Erlebniserzählungen in Aufsatzform (vgl. Kapitel 1.2, S. 12ff.) im Kontext des Alters der Schreiberinnen und Schreiber untersucht. Ich nahm mit diesen Autoren zwar an, dass schriftliche Erlebniserzählungen durchaus Aufschlüsse über das Erzählkönnen liefern können, gleichzeitig sah ich aber darin eine Gefahr: Untersuchungen, die ausschließlich Textstrukturen von geschriebenen Texten betrachteten und daran Entwicklungslinien aufdeckten, mussten meiner Meinung nach Erzähltexte von jüngeren Schulkindern bzw. Schreibanfängerinnen und -anfängern - wie schon im Literaturbericht hervorgehoben - defizitär und damit pädagogisch bedenklich beurteilen und das Niveau des Erzählkönnens dieser Kinder damit insgesamt zu gering schätzen. Die Arbeit diene deshalb auch dem Beleg schreibtechnischer Bedingtheit der Texte und der Abwehr einer zu erwartenden eher defizitären Betrachtungsweise der Textanalyseergebnisse. Weil die Analyse von schriftlichen Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder zugleich eine Analyse von Texten erst schreibenlernender Kinder war, sollten Belege für schriftsprachliche Probleme bei der Textproduktion erbracht werden. Dazu dienten Beobachtungen und Befragungen zum Schreibverhalten der Kinder (Kapitel 4, S. 145ff.). Da das Erzählen von Erlebnissen in der Schulpraxis der DDR in der Regel aufgabenbezogenes

Schreiben bedeutete, widmete ich mich außerdem auch dem Aufgabenverständnis und der Produktbeurteilung von jüngeren Schulkindern. Anders als in den genannten Arbeiten sollten somit auch Entstehungsbedingungen beim schriftlichen Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter erhellt werden. Die Fragestellungen meiner Untersuchungen gingen darin über die von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) deutlich hinaus und waren auch prozessorientiert.

Für die Anlage der Untersuchung war außerdem wichtig:

- Die Stichprobe sollte pro Klassenstufe mindestens 30 Kinder berücksichtigen und eine anteilig gleiche Anzahl von Jungen und Mädchen aus verschiedenen Leistungsgruppen betreffen. So war die Stichprobe im Hinblick auf Alter bzw. Jahrgangsstufe, Geschlecht und Leistungsgruppenzugehörigkeit balanciert und ergab eine Parallelisierung, die eine differenziertere Analyse der Ergebnisse ermöglichte. Bei der schulischen Arbeit am schriftlichen Ausdruck jüngerer Schulkinder ging man allgemein von der Annahme aus, dass sich „durchschnittliche“ Entwicklungsunterschiede von einer Altersgruppe zur anderen abzeichnen werden. Ob dies allerdings wie bei WILKE und SEIDEL an Lebensjahren oder an der Klassenstufenzugehörigkeit (Klasse 1 bis 4) bzw. an der Schulstufe (Unterstufe) festzumachen ist, blieb zu fragen. Auch ich orientierte mich aus Vergleichsgründen und schulpraktisch an Klassenstufen, da die zum Zeitpunkt der Texterhebung gültigen Lehrpläne zu jeder Klassenstufe ein „Endniveau“ (vgl. z.B. LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 3 1984, S. 17) nahe legten, also auf Klassenstufen ausgerichtet waren. Hintergrund dieser Orientierung war ein Schulstufenmodell. Durch die Auswahl der Kinder sollte Schulwirklichkeit quasi als „Momentaufnahme“ abgebildet werden. Die genannten Endniveaubeschreibungen sollten als Interpretationshilfe für die Beurteilung der erhobenen Texte dienen.
- Die Kinder sollten sich möglichst freiwillig für die Erhebung zur Verfügung stellen. Dadurch wollte ich schulischen Leistungsdruck minimieren. Da die Erhebung aber an der Schule erfolgte, musste unklar bleiben, ob dies gelang. Die Erfassungsbedingungen meines Untersuchungsmaterials gegenüber WILKE (1982) und SEIDEL (1988) veränderten sich insofern wesentlich, als deren Analysetexte aus dem Unterricht (d.h. unter schulischen Bedingungen) und mit Begrenzung der Schreibzeit gewonnen wurden.
- Der Wortlaut der konkreten Aufgabenstellung(en) sowie die Möglichkeit der Wahl zwischen den zwei Rahmenthemen aus den Vergleichsarbeiten zum Erbringen der Erzählleistungen sollten gleich sein. Dabei war von Interesse, wie Kinder im 1. Schuljahr im Vergleich zu älteren Kindern die gleiche Aufgabe verstanden. Die Aufgabe, ein Erlebnis zum Rahmenthema „Da hatte ich Schwierigkeiten / Angst“ zu erzählen, orientierte auf ein Erlebnis oder mehrere Erlebnisse als subjektive Wertung der kindlichen Lebenswelt und determinierte damit wesentliche inhaltliche und strukturelle Textmerkmale. Das Thema „Da hatte ich Schwierigkeiten“ - überwiegend gewählt - forderte zum Benennen, ja Aufzählen von Schwierigkeiten geradezu heraus. Nicht *eine* Schwierigkeit - wie möglicherweise von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) beabsichtigt -, sondern mehrere Schwierigkeiten könnten dargestellt werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit der Arbeiten wurde diese Themenstellung jedoch beibehalten. Die Auswertung sollte zeigen, ob die kindlichen Schreiberinnen und Schreiber die Aufgabe so auffassten. Vorstellbar war auch, dass Probleme von jüngeren Schulkindern bei der Bewältigung ihres spezifischen Lebensabschnittes durch andere Themenstellungen und Untersuchungsmethoden offengelegt werden könnten.
- Für meine Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter war formal davon auszugehen, dass das im Kapitel 1.3, S. 35ff., dargestellte Lehrplankonzept den Unterricht in den Klassen bzw. die Texte der Kinder der Stichprobe meiner Untersuchungen beeinflusste. Allerdings möchte ich nachdrücklich darauf verweisen, dass gleiche Schreibanforderungen an die Kinder der Klassenstufen 1 bis 4 - wie sie meinen Untersuchungen zugrunde lagen - nicht lehrplankonform waren. Meine Arbeit ging somit teilweise über Lehrplananforderungen hinaus und hinterfragte auch empirisch belegend Möglichkeiten und Grenzen schriftlichen Erzählens auf der Grundlage des aktuellen Lehrgangskonzeptes (vgl. Kapitel 1.3, S. 35ff.).

Ich war mir der Tatsache bewusst, dass das Überschauen eines Zeitraumes von nur vier (Schul-)

Jahren oder Jahrgangsstufen unter den Bedingungen einer Phase sich erst entwickelnder schulischer Sozialisation jüngerer Schulkinder und des Erlernens der Schriftsprache nicht wirklich deutliche Tendenzen in den zu untersuchenden Aspekten aufweisen konnte, zumal eine schriftsprachliche Vergleichsgrundlage aus den vorangegangenen Lebensjahren fehlen musste und vor allem eher Prototypen von Kindern und Durchschnittswerte die Beurteilungsgrundlage bildeten.

## 2.1 Fragestellungen

In der Erzähl- und Schreibforschung war in der DDR eine Fülle von Fragen offen oder ungeklärt, die in einer einzelnen Arbeit nicht alle untersucht werden konnten. Ich beschränkte mich auf praxisrelevante Untersuchungsaspekte bzw. auf solche, zu denen - bezogen auf andere Stichproben und Untersuchungen (WILKE 1982, SEIDEL 1988) - schon Befunde vorlagen.

Gewonnene Erkenntnisse zum Leistungsniveau im schriftlichen Erzählen von jüngeren Schulkindern sollten im Interesse einer gezielten und entwicklungsgerechteren schulpraktischen Einflussnahme auf die Ausbildung des Erzählkönnens im jüngeren Schulalter für die DDR-Schulwirklichkeit interpretiert werden.

Meine Untersuchungen verfolgten drei übergeordnete Fragestellungen.

Die ersten beiden Fragestellungen und das Vorgehen im textanalytischen Teil meiner Arbeit wurden weit gehend durch die Absicht des Herstellens einer Vergleichsgrundlage zu den Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) und des methodenkritischen Nachvollziehens beider Untersuchungen anhand von Texten meiner Stichprobe bestimmt.

Diese übergeordneten Fragestellungen lauteten:

1. ***Welchen Stand und welche Tendenzen wies schriftliches Erzählkönnen jüngerer Schulkinder auf der Grundlage des Untersuchungsmaterials auf?***
2. ***Wie eigneten sich die Untersuchungsmethoden der Vergleichsarbeiten zur Analyse von Texten jüngerer Schulkinder?***

Die erste übergeordnete Fragestellung zielte darauf ab, eine Vergleichsgrundlage zu den beiden genannten textanalytischen Arbeiten anhand folgender Detailfragestellungen (vgl. WILKE 1982 und SEIDEL 1988) zu erarbeiten:

- *Was waren für die Kinder der Stichprobe (jüngere Schulkinder) schwierige Situationen (d.h. Schwierigkeiten) in ihrem Alltag und wie bewältigten sie diese Schwierigkeiten?*
- *Welchen Erlebensbereichen ließen sich die Erzählgegenstände der Kinder zuordnen?*
- *Welchen Umfang hatten die Texte der Kinder der Stichprobe?*
- *Welche Grundmuster der Textstrukturierung ließen sich in den Texten von jüngeren Schulkindern nachweisen?*
- *Welchen Anteil hatten verlaufsdarstellende, beschreibende und interpretierende Operationen beim schriftlichen Erzählen von Erlebnissen?*

- *Mit welchem Anteil bevorzugten jüngere Schulkinder eine bestimmte Lexik der direkten Erlebensbenennung und des Erlebnishaften in Texten?*

Über die Vergleichsarbeiten hinausgehend ergänzte ich die textanalytischen Fragestellungen wegen der besonderen Bedeutung schriftsprachlicher Leistungen bei Schreibanfängern und -anfängerinnen um die Fragen:

- *Wie hoch war der Anteil von Rechtschreibfehlern in den Kindertexten?*
- *Wie waren die Schreibleistungen (d.h. das Hervorbringen und Anordnen von Schrift) jüngerer Schulkinder zu beurteilen?*

Die zweite übergeordnete Fragestellung betraf die Eignung der Untersuchungsmethoden der Vergleichsarbeiten zur Analyse von Texten jüngerer Schulkinder.

Aus meinen Voruntersuchungen zur Textanalyse ergaben sich durch zunächst unbeabsichtigte Beobachtungen und Befragungen von schreibenden Kindern auch Fragestellungen, die nicht nur den geschriebenen Erzähltext im Blick hatten, sondern deren Entstehungsbedingungen und das Schreibverhalten von Kindern als Erklärungsrahmen für Textqualität ansahen.

Daraus entwickelte ich meinen ergänzenden Untersuchungsansatz, der gerade solche Erkenntnisse zur Ontogenese insbesondere schriftsprachlicher Fähigkeiten und das schwierige Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beim Erzählen von jüngeren Schulkindern bei der Analyse von schriftlichen Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder berücksichtigen wollte.

Nur so und vor allem durch die Beachtung der sich erst entwickelnden Schreibkompetenz könnten meiner Ansicht nach schriftliche Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder im Vergleich zu den Ergebnissen der Untersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) eine altersspezifisch angemessenere Beurteilung erfahren.

Um Aufschluss über das erzählspezifische Aufgabenverständnis, das Schreibverhalten und die aufgabenbezogene Selbstbeurteilung der Schreibprodukte der Kinder meiner Stichprobe zu gewinnen, wurden diese vor und beim Schreiben ihrer Texte beobachtet und danach zu auffälligem Schreibverhalten befragt.

Als auffällig im Sinne der Beobachtungstätigkeit und als *Auffälligkeiten beim Schreibprozess* waren alle kindlichen Aktivitäten zu charakterisieren, die den Beobachtenden auf Grund ihrer methodisch-didaktischen Erfahrungen mit jüngeren Schulkindern für die Schreib- und Erzähltätigkeit beim Verfassen der schriftlichen Erlebniserzählungen bedeutsam erschienen.

Es sollte erhellt werden, wie die Kinder der Stichprobe eine konkrete Schreibanforderung annahmen, sich beim Schreiben verhielten, welche Erklärungen sie zu beobachteten Auffälligkeiten in ihrem Schreibverhalten gaben und welches Aufgabenverständnis sie im Nachhinein bei der Konfrontation mit ihrer schriftlichen Erlebniserzählung zeigten.

Die dritte übergeordnete Fragestellung lautete:

### **3. Wie verstanden und bewältigten jüngere Schulkinder komplexe Anforderungen beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses?**

Dieser Fragestellung wollte ich durch *Beobachtungen* und *Befragungen* nachgehen. Die daraus abgeleiteten Detailfragestellungen dazu lauteten:

- *Welches Aufgabenverständnis besaßen die Kinder zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses?*
- *Welche „Auffälligkeiten beim Schreibprozess“ waren zu beobachten und welche Erklärungen gaben die Kinder dazu ab?*
- *Auf welche Bewertungskriterien fokussierte sich die kindliche Aufmerksamkeit beim Schreiben?*
- *Wie beurteilten die Kinder ihre entstandenen Schreibprodukte?*
- *Welche Angaben machten die Kinder zu Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse?*

Die Fragestellungen meiner Untersuchungen in Bezug auf das Erzählkönnen jüngerer Schulkinder waren von Beginn an insofern eingeschränkt, als ich nur dem schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses nachgehen wollte und mündliche Erzählleistungen sowie Schreibleistungen in Bezug auf möglicherweise weitaus alterstypischere Textsorten ausklammerte.

Meine Fragestellungen waren insofern aber auch breit angelegt, als ich der Fähigkeit, ein Erlebnis schriftlich erzählen zu können, nicht nur anhand geschriebener Schülertexte, also *textbezogen*, sondern auch (wie noch darzulegen) durch Beobachtungen und Befragungen zum Schreibverhalten unter verschiedenen Aspekten von Schriftlichkeit, also *tätigkeitsbezogen*, sowie durch direkte Befragung der Kinder, also *produzentenbezogen*, nachgehen wollte.

Damit hoffte ich, Belege für möglicherweise schreibtechnische und im Medium Schrift liegende Begründungen als Argument gegen eine defizitäre Beurteilung schriftlichen Erzählens von jüngeren Schulkindern zu finden.

Mit dieser Studie wurde keine systematische Untersuchung von Beziehungen zwischen den Komponenten der komplexen Dimension des Schreibens angestrebt. Vielmehr sollte der explorative Beitrag zur Erhellung einiger empirisch belegbarer Aspekte des aufgabenbezogenen Schreibens in den unteren Klassen dazu dienen, das Zustandekommen von schriftlichen Erzählleistungen im Zusammenhang mit der sich erst entwickelnden Schreibkompetenz zu sehen. Gleichwohl versprach ich mir von den Untersuchungsergebnissen rückschauend eine entwicklungsgerechte Wertung von komplexen Anforderungen zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter bzw. zur nachfolgend dargestellten Stichprobe und Materialbasis.

## **2.2 Methodisches Vorgehen**

Die Konzeption und die daraus resultierende Datenerhebung zur vorliegenden Arbeit entstanden vor mehr als 10 Jahren in der DDR, erwachsen aus einer spezifischen Forschungssituation und

stellten deshalb besondere Anforderungen an ihre Interpretation.

Einerseits erschien es sinnvoll, das Untersuchungskonzept und die -ergebnisse im Kontext der Forschungsbedingungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung zu interpretieren, andererseits konnten der nunmehr uneingeschränkte Literaturzugang, die gegenwärtige Forschungssituation, mein Erkenntniszuwachs und z.T. auch veränderte Sichtweisen nicht negiert werden.

Zur Einordnung meiner Arbeit nutzte ich die schon im Kapitel 1.4, S. 54ff., eingeführte Übersicht von KRINGS (1992), die nachfolgend um die Datenparameter meiner Untersuchungen erweitert, einen Überblick zu meinen Untersuchungsbezügen innerhalb der Schreibforschung verdeutlichen sollte:

Tabelle 6: Datenparameter bei KRINGS und in meiner Arbeit

Datenparameter bei KRINGS	Datenparameter meiner Arbeit
<b>1. Methodisches Leitverfahren</b>  <b>reine Produktdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nur Endprodukte der Schreibaufgabe</li> <li>• auch ähnliche Produkte anderer Schreiber</li> <li>• auch ähnliche Produkte des gleichen Schreibers</li> <li>• zusammenhängende Schreibprojekte</li> </ul>	<b>reine Produktdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endprodukte einer Schreibaufgabe</li> <li>• auch ähnliche Produkte anderer Schreiber</li> </ul>
<b>erweiterte Produktdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilproduktdaten (micro-tasks): nur Teilaspekte des Schreibproduktes (z.B. Revisionen)</li> <li>• Zwischenproduktdaten: (Gliederungen, Notizen, Konzepte etc.)</li> </ul>	
<b>observationale Prozessdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• temporale Daten / nicht-verbale Prozessdaten (vor allem temporale Variablen)</li> <li>• Spezialdaten: (EEG, unsichtbare Tinte, Spezialpapier, Kymograph)</li> </ul>	<b>observationale Prozessdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• temporale Daten / nicht-verbale Prozessdaten (vor allem temporale Variablen) z.B. zur Schreibdauer</li> </ul>
<b>verbale Prozessdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale Daten: (Lautes Denken)</li> <li>• schriftliche Kommentare während des Schreibens ("process logs")</li> <li>• freie produktbezogene retrospektive Verbalisierungen</li> <li>• produktbezogene retrospektive Interviews / Fragebögen</li> <li>• generalisierte Interviews / Fragebögen zum Schreiben</li> <li>• dialogische Textherstellung / Textherstellungstexte</li> </ul>	<b>verbale Prozessdaten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• @generalisierte Interviews / Fragebögen zum Schreiben</li> </ul>

<b>nicht schreibbezogene Zusatzdaten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligenztests</li> <li>• Persönlichkeitstests</li> <li>• schulische Leistungstests usw.</li> </ul>	<b>nicht schreibbezogene Zusatzdaten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einordnung der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber in schulische Leistungsgruppen</li> </ul>
<b>2. Schreibmedium</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• traditionell ("pen and paper")</li> <li>• Diktiergerät</li> <li>• Computer</li> </ul>	<b>2. Schreibmedium</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• traditionell ("pen and paper")</li> </ul>
<b>3. Setting der Datenerhebung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reine Laborforschung</li> <li>• reine Feldforschung</li> <li>• Mischformen</li> </ul>	<b>3. Setting der Datenerhebung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mischform</li> </ul>
<b>Zeitliche Dimension</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Querschnittuntersuchungen</li> <li>• Längsschnittuntersuchungen</li> </ul>	<b>Zeitliche Dimension</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Querschnittuntersuchung auf vier Klassenstufen</li> </ul>
<b>Art der Dokumentation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teilnehmende Beobachtung mit Beobachtungsprotokollen</li> <li>• Kymograph</li> <li>• Audiodokumentation</li> <li>• einfache Videodokumentation</li> <li>• mehrfache Videodokumentation</li> <li>• Computerprotokolle</li> </ul>	<b>Art der Dokumentation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtung mit Beobachtungsprotokollen</li> </ul>
<b>Versuchspersonen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grad der Schreibkompetenz</li> <li>• Alter</li> <li>• andere individuelle Merkmale</li> </ul>	<b>Versuchspersonen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grad der Schreibkompetenz: Schreibanfängerinnen und -anfänger</li> <li>• Alter: jüngere Schulkinder (Kl. 1-4)</li> <li>• andere individuelle Merkmale: Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe</li> </ul>
<b>Schreibaufgabe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vollständige Schreibaufgaben (Macrotasks) vs. Teilschreibaufgaben (Microtasks)</li> <li>• vorgegebene vs. selbstgestellte Schreibaufgaben</li> <li>• Texttyp</li> </ul>	<b>Schreibaufgabe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vollständige Schreibaufgabe (Macrotasks)</li> <li>• vorgegebene Schreibaufgabe</li> <li>• Texttyp: Erlebniserzählung</li> </ul>

(vgl. KRINGS 1992, S. 51)

Meine durch das Nachvollziehen der Untersuchungsinstrumentarien von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) zunächst *quantitativ ausgerichtete Forschungsmethodologie* (vgl. Übersicht zum

Unterschied von qualitativer und quantitativer Forschung bei LAMNEK 1995a, S. 258) wurde durch eine *Methoden-Kombination* (vgl. zur „Triangulation“ LAMNEK 1995a, S. 245ff., S. 275) von Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen um *qualitative Analysegesichtspunkte* im Sinne eines *hermeneutischen Ansatzes* bereichert. Nach LAMNEK (1995) gewannen die Ergebnisse der Textanalysen dadurch eine größere Zuverlässigkeit und weiterreichendere Gültigkeit. Die 1988 erhobene Materialbasis beruhte auf einem empirischen Forschungsansatz, der von einer quantitativen Grundannahme ausgehend im Prozess der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten zu weiteren Fragestellungen und zur Modifizierung des ursprünglichen Ansatzes führte. Dabei erfolgte eine „Anpassung des Verfahrens an sich wandelnde Erkenntnisinteressen im Forschungsprozess“. Meine Überprüfung bereits erprobter Analyseverfahren anhand einer bisher ausgesparten Altersgruppe von Probanden konnte im weitesten Sinne als *qualitatives Experiment* (vgl. LAMNEK 1995b, S. 318ff.) interpretiert werden, wenn es deutlich machte, was sich gegenüber dem vorigen Zustand verändert hatte.

## **2.3 Stichprobe und Materialbasis**

### *Stichprobe*

Die Auswahl einer statistisch und inhaltlich repräsentativen Stichprobe war für meine Untersuchungen problematisch, weil die mir administrativ zugewiesenen Klassen bezogen auf meine Auswahlkriterien uneinheitlich zusammengesetzt waren. So wurde z.B. in den zur Verfügung stehenden Klassen nicht immer die gleiche geschlechts- und leistungsdifferenzierende Anzahl von Mädchen und Jungen vorgefunden. Dem suchte ich durch ein „Ausbalancieren“ der Stichprobe nach den Kriterien Klassenstufe bzw. Jahrgangsstufe, Geschlecht und Leistungsgruppe zu begegnen, indem ich meine Stichprobe durch Hinzunahme von Kindern aus weiteren Klassen so lange auffüllte, bis gleich viele Kinder je Auswahlkriterium zur Verfügung standen. Dies war in gewisser Weise willkürlich und deshalb nicht repräsentativ, aber auch zufällig.

Zur Stichprobe gehörten schließlich 144 Kinder aus 11 Klassen der Unterstufe (d.h. der Jahrgangsstufen 1 bis 4, je Jahrgangsstufe  $N = 36$ ) von 7 Berliner Oberschulen<sup>2</sup>, die sich im 2. Halbjahr des Schuljahres 1989 / 90 befanden. Es handelte sich um Klassen aus der 2. Oberschule Pankow (Altbaugelbiet), 6. Oberschule Treptow (Neubaugelbiet), 16. Oberschule Mitte (Neubaugelbiet), 21. Oberschule Mitte (Altbaugelbiet), 12. Oberschule Prenzlauer Berg (Altbaugelbiet), 36. Oberschule Prenzlauer Berg (Altbaugelbiet) sowie der Kinder-und-Jugend-Sportschule Weißensee („Eliteschule“).

---

<sup>2</sup> Im Schulsystem der DDR umfasste die Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule die Jahrgangsstufen 1 bis 10 und war die Regelschule für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 16 Jahren.



Ermittlungen zur sozio-ökonomischen Schichtenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Berücksichtigung der Intelligenzquotienten der Kinder mussten unterbleiben, da dies von der genehmigenden Institution für nicht erforderlich gehalten wurde. Wegen der Gefahr von Fehldeutungen vermied ich schichtenspezifische Vermutungen anhand des Standortes der Schulen, zumal die Schulen mit zwei Ausnahmen in etwa als vergleichbar zu bezeichnenden Wohngebieten lagen und eine Schulwahl ohnehin in der Regel nicht möglich war.

Auch auf eine geplante Befragung der Eltern zu dem für das schriftliche Erzählen nicht unbedeutenden „Erzählklima“ in der Familie musste ich verzichten. Zwar wurde eine mündliche Befragung genehmigt, sie durfte aber nur im Rahmen einer schulischen Elternversammlung erfolgen. Ein derartiges Vorgehen lehnte ich wegen des Umfangs der Stichprobe sowie wegen der zu befürchtenden Hemmungen der *coram publico* Befragten ab. Detaillierte Befragungen waren also nicht möglich.

Die Stichprobe differenzierte sich auch nach dem Geschlecht und der Leistungsgruppenzugehörigkeit der Kinder.

Es handelte sich um insgesamt 72 (50%) Mädchen und 72 (50%) Jungen, die von ihren Lehrerinnen anhand nachstehend beschriebenen Verfahrens ausgesucht und in eine von drei Leistungsgruppen eingeordnet wurden:

- Sprachlich (eher) positiv auffällige Schülerinnen / Schüler (Leistungsgruppe A: 48 Kinder / 33,3%)
- Sprachlich unauffällige Schülerinnen / Schüler (Leistungsgruppe B: 48 Kinder / 33,3%)
- Sprachlich (eher) negativ auffällige Schülerinnen / Schüler (Leistungsgruppe C: 48 Kinder / 33,3%)

Bei der Einordnung der Kinder in eine bestimmte Leistungsgruppe sollten Beobachtungen helfen, die die Lehrerinnen zum mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch dieser Kinder im schulischen Alltag gemacht hatten. Die Lehrerinnen orientierten sich bei der Bestimmung der Leistungsgruppenzugehörigkeit der Kinder an schulisch praktizierten Analysekatégorien (wie z.B. Normangemessenheit der Schrift, grammatisch-orthographisches Können, Leistungen beim zusammenhängenden Sprechen und Schreiben, Stand des Lesenkönnens) und am verbindlichen Lehrplan.

Es sollte außerdem beachtet werden, dass die beobachteten Sprachauffälligkeiten noch in die Streubreite des normalen Spracherwerbs fielen. Deshalb befanden sich nach Angaben der Lehrerinnen Sprachheil-, Hilfsschülerinnen und -schüler oder Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht in der Stichprobe.

Alle Kinder sollten schulfähig sein und bisher das jeweilige Klassenziel erreicht haben.

Somit verfügte meine Untersuchung über eine ausbalancierte Stichprobe, die in folgenden Variablen differenziert war:

- Zugehörigkeit der Kinder zu einer Klassen- / Jahrgangsstufe / Altersgruppe (Kl.),

- Geschlechtszugehörigkeit (männl. / weibl.) sowie
- Zugehörigkeit zu einer der beschriebenen Leistungsgruppen (Lgr. A, B, C).

Durch diese kriterienbezogene Auswahl meiner Stichprobe suchte ich der zur Stichprobenproblematik in der Literatur beklagten mangelnden Aufmerksamkeit beim Ziehen einer Stichprobe zu begegnen (vgl. MERKENS 1997, S. 97ff.).

Die nachfolgende Übersicht (Tabelle 7) zeigt, in welchen Variablen meine Stichprobe mit denen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) verglichen werden konnte:

Tabelle 7: Stichprobendifferenzierende Variablen der Untersuchungen von SONNENBURG (2003), WILKE (1982) und SEIDEL (1988)

Stichprobendifferenzierende Variablen bei SONNENBURG (2003)	Stichprobendifferenzierende Variablen bei WILKE (1982)	Stichprobendifferenzierende Variablen bei SEIDEL (1988)
Zugehörigkeit zu einer Klassen- / Jahrgangsstufe / Altersgruppe (Kl. 1-4)	Zugehörigkeit zu einer Klassen- / Jahrgangsstufe / Altersgruppe (Kl. 5, 7, 9)	Zugehörigkeit zu einer Klassen- / Jahrgangsstufe / Altersgruppe (Kl. 9 bzw. 15-20-Jährige)
Geschlecht	Geschlecht	Geschlecht
Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe		

### *Materialbasis*

Ursprünglich bildeten 262 *geschriebene Kindertexte* sowie 144 *Protokolle mit Beobachtungs- und Befragungsdaten* die Materialbasis.

Von den 262 erhobenen Kindertexten sind 144 Texte Ergebnisse von *Sofortleistungen* (d.h. die 144 Texte wurden unvorbereitet und unmittelbar nach dem Stellen der Erzähl- / Schreib-Aufgabe geschrieben) und weitere 131 Texte schrieben die Kinder der Stichprobenklassen<sup>3</sup> etwa vier Wochen nach der Erhebung der Sofortleistungen nunmehr als Niederschriften im Rahmen ihres Unterrichts mit wiederum gleicher Themenstellung. Diese Texte bezeichnete ich als *Unterrichtsergebnisse*, da sie im Ergebnis von Unterricht entstanden / Ergebnisse eines Unterrichtsprozesses waren. Der Erhebung von Sofortleistungen und Unterrichtsergebnissen lag die Absicht zugrunde, unvorbereitete und vorbereitete Texte miteinander zu vergleichen. Da die Möglichkeit der Wahl zwischen den Themen „Da hatte ich Angst“ und „Da hatte ich Schwierigkeiten“ bestand, sollten bei einer vergleichenden Analyse nur solche Texte

---

<sup>3</sup> Durch Krankheit, Umzug u.ä. stand am Tag der Texterhebung im Unterricht nur die ausgewiesene Anzahl von Kindern zur Verfügung.

Berücksichtigung finden, die Themen- / Inhaltsgleichheit aufwiesen. Dies war bei 47 (32,3%) von 144 Texten der Fall. Ein Vergleich von Sofortleistungen und Unterrichtsergebnissen sollte Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Texte erbringen sowie Aufschlüsse darüber ermöglichen, ob die Strukturierung von schriftlichen Erlebniserzählungen durch Unterricht beeinflusst wurde oder nicht. Aus Gründen der Beschränkung auf Analyseschwerpunkte der Vergleichsarbeiten und im Interesse der tieferen Analyse der Sofortleistungen wurde dies jedoch dann nicht weiter verfolgt.

In Bezug auf die Materialbasis der Vergleichsarbeiten erweiterte ich meine Untersuchungsgrundlage zusätzlich um Beobachtungs- und Befragungsdaten, die mittels eines halbstandardisierten Protokollbogens erfasst wurden.

## **2.4 Auswertungsgesichtspunkte**

Entsprechend meiner Zielstellung untersuchte ich in zwei Durchgängen (vgl. Kapitel 3.1, S. 91ff. analog zu WILKE 1982) und (vgl. Kapitel 3.2, S. 106ff. analog zu SEIDEL 1988) schriftliche Erlebniserzählungen der Kinder meiner Stichprobe unter folgenden Aspekten:

- Umfang der Texte,  
indem ich Wörter und Sätze der Texte zählte.
  - Themenwahl, Inhalt und Charakter der erzählten Begebenheiten,  
indem ich die Erzählgegenstände der Texte ermittelte und sie den beschriebenen Erlebnis- und Situationstypen bzw. Erlebensbereichen zuordnete.
  - Anwendung von Erzählschemata, Textstrukturen und operationale Struktur,  
indem ich typische Textordnungsschemata anhand eines erprobten Analysemodells erfasste sowie Anzahl, Verwendung und Leistung erzähltypischer (verlaufsdarstellende, beschreibende und interpretierende) Operationen in Erzähltexten und Erzähltextteilen (Einleitung, Hauptteil, Schluss) auf der Satzebene bestimmte.
  - Sprachliche Darstellung des Erlebens bzw. Lexik der Erlebensbenennung,  
indem ich spezielle sprachliche Markierungen von Emotionen bzw. Formen der direkten Erlebensbenennung in Texten erfasste und die vorgefundene Anzahl der Lexikbelege mit dem Textumfang verglich.
  - Rechtschreibung,  
indem ich die Falschschreibungen je Text nach ihrer Zugehörigkeit zu unterrichtlich abgesicherten Wörtern des Mindestwortschatzes bzw. zu sonstigen Schreibungen differenziert erhob und mit der Fehlerhäufigkeit mit dem Umfang der Texte (Anzahl der Wörter) in Beziehung setzte.
- sowie
- Schreibleistungen,  
indem ich im Rahmen einer Grobeinschätzung Lesbarkeit, Normgerechtigkeit der Schrift und Form beurteilte.

### *Themenwahl, Inhalt und Charakter der erzählten Begebenheiten*

Das Erfassen von *Themenwahl, Inhalt und Charakter der erzählten Begebenheiten* entwickelte SEIDEL weiter und wurde so meiner Ansicht nach mit höherem Verallgemeinerungsgrad der Spezifik der gewählten Darstellungsaufgabe gerecht. Ihr Versuch einer Klassifizierung der Erlebnisse nach immer wiederkehrenden Situationskennzeichen war im Vergleich zu WILKE (1982) ein differenzierteres Vorgehen. SEIDEL ordnete *Erlebnisse mit gleichem oder ähnlichem Grundcharakter* bestimmten *Erlebnistypen* zu und kennzeichnete die zugehörigen Texte entsprechend dem Erlebnistyp als Bewährungs-, Selbstüberwindungs-, Misserfolgs-, Übertretungs-, Entscheidungs-, Pech-, Leidens- bzw. Angstgeschichten. SEIDELs Begriffsbestimmungen wurden mit Hilfe einschlägiger Literatur (z.B. PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN 1980) modifiziert oder ergänzt sowie ggf. auch redaktionell überarbeitet. Wesentliche Überarbeitungsgesichtspunkte waren zu kommentieren.

### *Umfang der Texte*

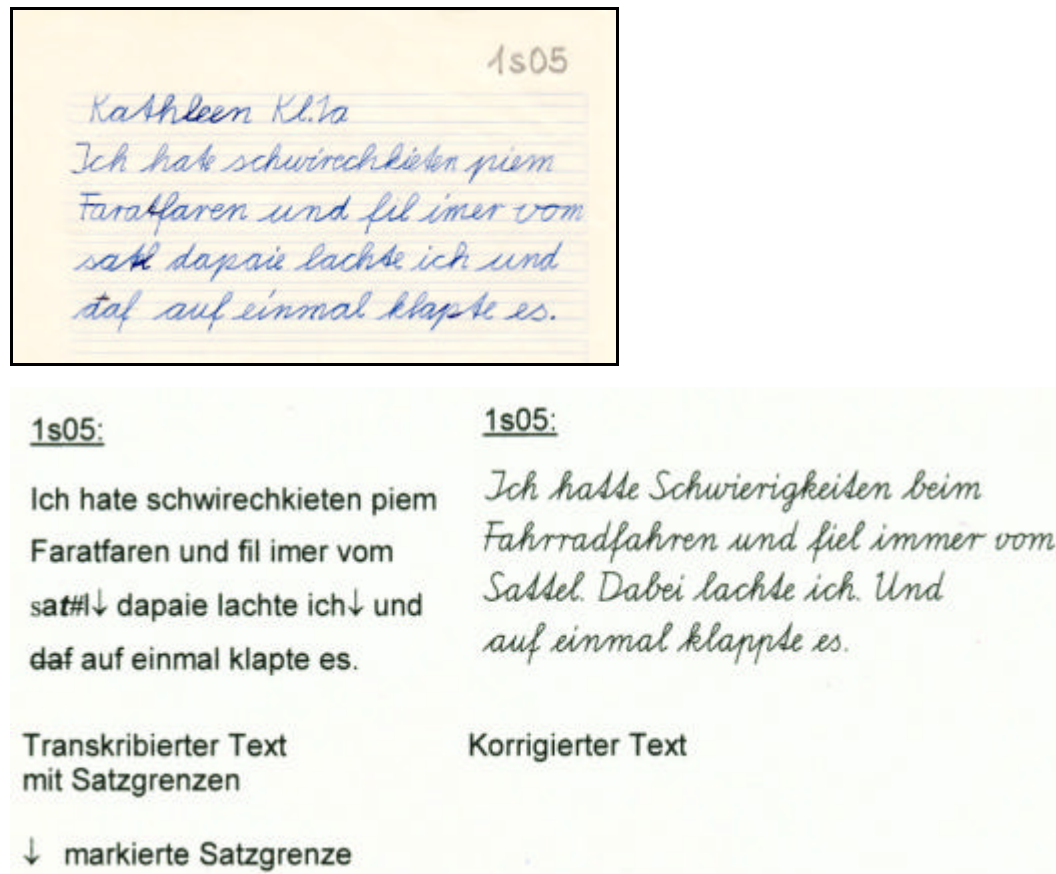
Ein Blick auf die vorliegenden Kindertexte (vgl. Texte im Anhang, S. 224ff.) verdeutlicht die Problematik, den Umfang schriftlicher Erlebniserzählungen an der Anzahl der Wörter und Sätze zu messen.

Eine erste Durchsicht der Texte ergab, dass eine Analyse der Kindertexte auf der Satzebene zumindest kompliziert war (Markierung der Satzgrenzen). Die Kinder hatten die Satzgrenzen in ihren Texten oft nicht, nur unvollkommen oder falsch markiert. Beziehungen zwischen der (sich erst entwickelnden) Schreibkompetenz und der Erzählkompetenz jüngerer Schulkinder waren aus meiner Sicht schon deshalb zu thematisieren. Anders als bei WILKE (1982) und SEIDEL (1988) ging es nicht einfach nur darum, den Umfang der Texte anhand der Anzahl der Sätze festzustellen, sondern Sätze überhaupt erst auszumachen.

Äußerungen auf der Satzebene, die Schreibanfängerinnen und -anfänger schriftsprachlich erfahrungsgemäß noch nicht immer hinreichend beherrschten, ließen sich nur schwer ermitteln. Eine Arbeit zum schriftlichen Erzählen im jüngeren Schulalter hatte solche Zusammenhänge zu berücksichtigen.

Für WILKE und SEIDEL dienten Daten zum Umfang der Texte als Anhaltspunkte für die Fabulierfähigkeit von Kindern. Um diese in einem Prüfverfahren auf der Satzebene erheben zu können, waren die Texte durch Schreibexpertinnen und -experten entsprechend aufzubereiten (vgl. Beispiel Abbildung 2).

Abbildung 2: Schaubild zu Satzmarkierungen (Originaltext, transkribierter Text mit Satzgrenzen und korrigierter Text)



Alle Texte wurden Schreibexpertinnen und -experten (d.h. schreibdidaktisch erfahrenen Erwachsenen, Lehramtsstudierenden, Lehrerinnen und Lehrern) mit der Bitte vorgelegt, die Zeichensetzung zu prüfen und Sätze ggf. zu markieren. Dabei sollten die Texte hinsichtlich fehlender oder falscher Markierungen entsprechend dem Verständnis von erwachsenen Leserinnen und Lesern bzw. nach bekannten syntaktischen Regeln und unter größtmöglicher Beibehaltung der durch die Kinder formal normangemessen gesetzten Satzzeichen überarbeitet werden. Der Vergleich von Meinungen der Schreibexpertinnen und -experten war für mich eine Entscheidungshilfe für das eindeutige Markieren der Sätze in einem weiteren Arbeitsgang und ermöglichte schließlich Textanalysen auf der Satzebene.

### *Anwendung von Erzählschemata, Textstrukturen und operationaler Struktur*

Die Verwendung erzähltypischer Operationen in ihrer Verteilung und Leistung auf die Textteile Einleitung, Hauptteil und Schluss dienten WILKE (1982) als Anhaltspunkte für Textstrukturierungen. Ich erhob die Anzahl der pro Text vorkommenden erzähltexttypischen Operationen und ihre Verteilung auf die genannten, einen Text strukturierenden Textteile.

Mit meiner Textanalyse nach SEIDEL (1988) erfasste ich nicht nur erzähltexttypische Operationen

und die operationale Struktur der Texte meiner Stichprobe, sondern konnte anhand des von SEIDEL erprobten Analysemodells auch die Anwendung von Erzählschemata und Textstrukturen auf unterschiedlichem Verallgemeinerungsniveau erfassen.

### *Sprachliche Darstellung des Erlebens bzw. Lexik der Erlebensbenennung*

Durch das Feststellen und die Kategorisierung spezieller sprachlicher Markierungen von Emotionen bzw. Formen der direkten Erlebensbenennung in Texten nach SEIDEL (1988) sollten Belege für das Erlebnishafte in den sprachlichen Darstellungen der Kinder geliefert werden. Wenngleich das noch zu überprüfende Kategoriensystem SEIDELs möglicherweise sich als nicht trennscharf herausstellen sollte, kann die vorgefundene und entsprechend kategorisierte Lexik der Erlebensbenennung eine Vergleichsgrundlage bieten. Ich korrelierte die Anzahl der erhobenen Lexikbelege mit dem Umfang der Texte, um besser vergleichbare Aussagen machen zu können.

### *Rechtschreibung*

Aussagen zur Rechtschreibung der Kinder in ihren Texten wurden anhand von Informationen der unterrichtenden Lehrerinnen hinsichtlich der behandelten / geübten Wörter des Mindestwortschatzes jahrgangsgestuft getroffen. Als Prüfverfahren diente die Fehlerzählung nach schulpraktischen Gepflogenheiten (vgl. NOACK / SONNENBURG / TOSCH 1990, S. 6) sowie die Differenzierung nach Mindestwortschatzfehlern (vgl. WENDELMUTH 1971) und übrigen Falschschreibungen. In einer vor allem quantitativen Analyse gingen Anzahl und Verteilung der Ergebnisse in der Regel als absolute Werte bzw. Rohpunkte in die statistischen Berechnungen ein. Die Weiterverarbeitung der Daten erfolgte mit einem Statistikprogramm eines Personalcomputers bzw. mit einem Tischrechner.

Die Gesamtfehlerzahl wurde wiederum mit dem Umfang der Texte (Anzahl der Wörter) korreliert. So entstanden Indexwerte, die miteinander verglichen wurden.

Der quantitative Nachweis von Rechtschreibleistungen anhand von Falschschreibungen bzw. Fehlern war zwar in der vorherrschenden Sprachdidaktik der DDR ein akzeptierter Zugriff zur Einschätzung von Rechtschreibleistungen, ersetzte aber eine notwendige qualitative Analyse nicht. Im Rahmen meiner Untersuchungen beschränkte ich mich zum Nachweis von Rechtschreibschwierigkeiten von jüngeren Schulkindern auf quantitative Erhebungen, weil schon sie meiner Meinung nach auf mögliche Beeinträchtigungen und schriftsprachliche Barrieren beim Verfassen von Erzähltexten hindeuteten.

### *Schreibleistungen*

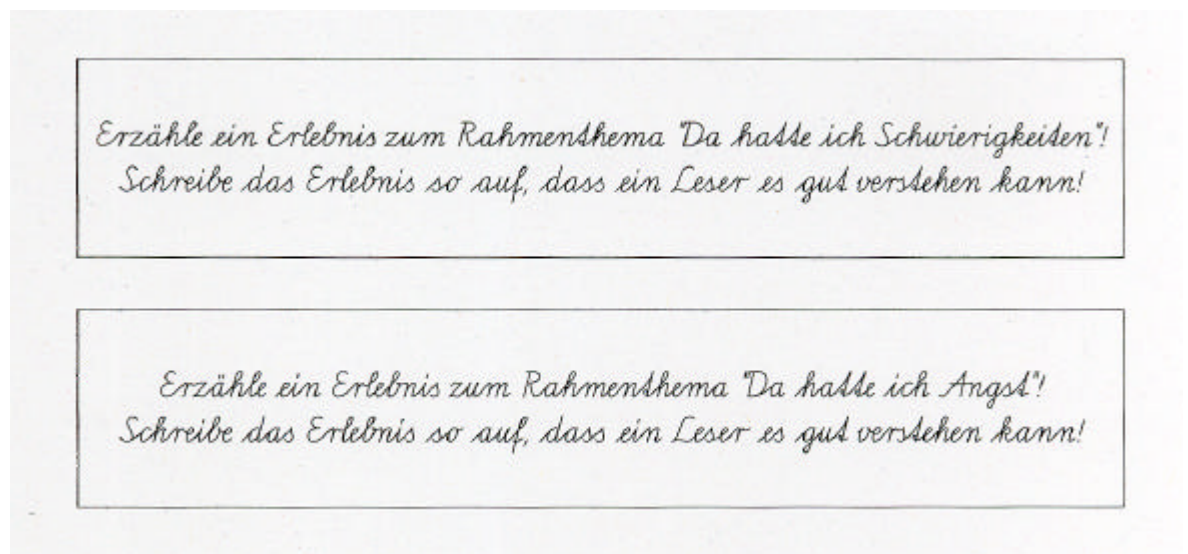
Eine Grobeinschätzung der Schreibleistungen anhand der Kriterien *Lesbarkeit*, *Normgerechtigkeit*

der Schulausgangsschrift und *Form* nach zum Erhebungszeitpunkt aktuellen Lehrplanforderungen (vgl. LEHRPLAN 1990b, S. 21f.) erfolgte je Kriterium durch meine schulpraxiserfahrene subjektive Bewertung des Geschriebenen auf einer 3Punkte-Skala, wobei die Höchstpunktzahl z.B. nur dann gegeben wurde, wenn das Kind sich nicht verschrieben hatte o.ä., die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt war, die Schrift im Wesentlichen den Prinzipien der Schulausgangsschrift entsprach bzw. normgerecht und die äußere Form des Textes (Sauberkeit, Hervorhebungen z.B. durch Unterstreichen, Zeilenausnutzung, Korrektursorgfalt, ästhetische Gesamtwirkung) ansprechend war.

## 2.5 Organisation und Durchführung

In einem einführenden Gespräch mit den zur Verfügung stehenden Kindern machte ich für jüngere Schulkinder fasslich auf das Forschungsprojekt aufmerksam. Fragen wie „Was kann man alles erforschen?“ oder „Könnt ihr euch vorstellen, dass man auch Kindersprache erforschen kann?“ u.ä. sollten das Interesse und die Bereitschaft der Kinder für das Vorhaben wecken. Damit „Kindersprache erforscht werden kann“, sollten die Kinder eine der vorgelegten und vorgelesenen Schreibaufgaben analog zu WILKE (1982) und SEIDEL (1988) erfüllen (Abbildung 3):

Abbildung 3: Schaubild Aufgabenstreifen mit Wortlaut der konkreten Darstellungsaufgaben



### *Erhebungssituation*

Die Erhebungssituation lässt sich kurz wie folgt beschreiben: Während die anderen Kinder der Klasse Unterricht hatten, kamen jeweils nacheinander zwei der ausgewählten und mit dem Vorhaben einverstandenen Kinder in einen gesonderten Raum der Schule, um obige Schreibaufgabe zu erfüllen.

Nach einer kurzen Verständnissicherung zur gewählten Aufgabe schrieben die Kinder ihre Texte ohne Vorgabe einer Zeitbegrenzung und in dem Vertrauen, dass die erbrachte Leistung nicht in der

Schule bekannt würde. So entstand die Materialbasis für die textanalytischen Untersuchungen.

Die Kinder bewältigten die Aufgabe in der Regel ohne Verweigerungen, bereitwillig, jedoch mit individuell unterschiedlicher Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Freude.

Nach Vorliegen sämtlicher Erlebniserzählungen wurden diese in eine maschinenlesbare Form gebracht, um die schnelle Verfügbarkeit der Texte abzusichern, sie elektronischen Auswertungsmöglichkeiten zuführen zu können sowie Problemen eingeschränkter Lesbarkeit zu begegnen. Der so aufbereitete Textkorpus wurde anschließend in mehreren Arbeitsgängen unter den gegebenen Fragestellungen und mit der beschriebenen Methodik analysiert.

Die Beobachtungen und Befragungen von Unterstufenkindern, d.h. von Kindern der Klassen 1 bis 4, sollten vor allem den Schreib- bzw. den Entstehungsaspekt bei der Bewältigung komplexer Anforderungen zum schriftlichen Erzählen von Erlebnisses im jüngeren Schulalter erhellen. Auf die Komplexität der Anforderungen hatte ich schon an anderer Stelle hingewiesen.

### *Beobachtung*

Bei der Beobachtung wurde nach FRIEDRICHS / LÜDTKE (1973) wie folgt vorgegangen:

Ich entschied mich für die gleichzeitige *Beobachtung* zweier Kinder. Dabei hat die Beobachterin<sup>4</sup> / der Beobachter zwei nebeneinander sitzende Kinder im Blick. Kinder und Beobachterin / Beobachter saßen sich frontal gegenüber. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich so nicht ständig beobachtet fühlen. Dafür empfahl sich das *personenfokussierte Wechsel-Beobachten* im Vergleich zur *Kreuzfokussierung*. Beide konnte ich in Voruntersuchungen erproben. Bei der Kreuzfokussierung saßen zwei Beobachterinnen / Beobachter zwei Kindern gegenüber und beobachteten diese „über Kreuz“. Durch die Präsenz von zwei Beobachtenden erhielt die Schreibenanforderung in den Augen der Schülerinnen und Schüler jedoch eine zu starke Gewichtung, so dass ich mich letztlich für Wechselbeobachtungen entschied.

Das Wechsel-Beobachten hatte mehrere Vorteile. Beobachtete man zwei Kinder gleichzeitig und wechselte den Beobachtungsfokus, wenn sich bei einem Kind auffällige oder interessante Ereignisse anzudeuten schienen, bekam man manches zwar nicht mit, störte die Beobachteten möglicherweise, gab aber jeweils einem Kind zwischenzeitlich das Gefühl des Nicht-beobachtet-Seins, was sich besonders auf Leistungsschwächere positiv auswirkte. Auffälliges Verhalten vor, während und nach dem Schreibprozess bzw. das Beobachtete (z.B. Unterbrechungen im

---

<sup>4</sup> Nur bei wenigen Kindern erfolgten die Beobachtungen durch eine speziell eingewiesene Kollegin.



Schreibprozess, vermutlich unverständliche Stellen, Korrekturhandlungen, Verhalten wie Stöhnen, am Schreibgerät kauen, Zögern,...) wurde protokolliert. Auch scheinbar unbedeutende oder unerklärliche Vorkommnisse wurden festgehalten, um sie in der anschließenden Befragung und Auswertung aufzuarbeiten. Manches stellte sich erst in der Auswertung als für die Untersuchung ertragreich heraus. Zudem sank beim gleichzeitigen Beobachten zweier Kinder in der Voruntersuchung die Anzahl der Schreibverweigerungen.

Für das Mitschreiben entwickelten die Beobachtenden einen eigenen Stil (Abkürzungen, Stichwörter, Rangfolgezeichen,...). Das Dilemma bestand darin, dass man während des Notierens von Beobachtungen nicht beobachten konnte. Je ausführlicher man notierte, desto weniger beobachtete man. Man musste deshalb einen Weg finden, um die Abläufe möglichst mit wenigen Worten festzuhalten. Die Notizen sollten das Wesentliche enthalten und Merkposten für die Erinnerung bieten, damit der Ablauf ausführlicher beschrieben werden konnte (Wörtliche Rede, Stichpunkte zu Handlungen, Gesichtsausdruck, Haltung etc.). Falls man eine interessante Sequenz nicht ganz verstanden hatte, sollten die Kinder dazu im anschließenden Interview befragt werden.

Das Erscheinungsbild der Beobachtenden für die Schreiberinnen und Schreiber war je nach Notwendigkeit geprägt durch ermunterndes Interesse oder scheinbar gleichgültiges Zuschauen.

Zur Untersuchungsmethode war schon zu Beginn der 90er Jahre anzumerken, dass Untersuchungen

zu derartigen Fragestellungen in der BRD sicherlich Videoaufnahmen einbezogen hätten. Das ließ sich unter Bedingungen von DDR-Forschungswirklichkeit schon wegen des damit verbundenen materiellen Aufwandes im Rahmen dieses Promotionsvorhabens nicht realisieren, ja war auch wegen der kaum zur Verfügung stehenden Technik mir nicht möglich.

Video- und Tonaufnahmen hätten für die Bearbeitung mancher Probleme eine wertvolle Ergänzung dargestellt, waren jedoch kein Ersatz für die von mir gewählte Beobachtungsform.

Videoaufnahmen hätten zwar den Vorteil, dass man sie immer wieder ansehen könnte und dass auch Interessierte von außerhalb einen Eindruck vom Material bekommen könnten, sogar in der Lage wären, unabhängige Auswertungen durchzuführen. Videomitschnitte wären aber von mir nur unzureichend zu erbringen und außerordentlich schwierig auszuwerten gewesen.

Direkte Beobachtungen erschienen mir reichhaltiger bzw. enthielten andersartige Informationen als die Filme. Die Beobachtenden selektierten das Gesehene und protokollierten es. Videoaufnahmen hätten eine gute Kontrollmöglichkeit dargestellt, auf die ich jedoch schon aus materiellen Gründen verzichten musste. Auch der Einsatz eines Tonbandgerätes unterblieb, weil meiner Ansicht nach das Tonband gerade in Bezug auf den Schreibprozess nicht das Leitmedium, sondern nur Hilfsmedium sein konnte. Es bildete den Schreibprozess nur in Bezug auf lautliche Äußerungen ab. Nützlich wären allerdings Aufnahmen gewesen, wenn es um wörtliche Formulierungen der Schülerinnen und Schüler zur Erklärung ihrer Schreibverhaltensweisen ging, die die Protokollierenden in ihrer Vollständigkeit nicht immer erfassen konnten. Dies war in der

vorliegenden Untersuchung der Fall. Ich setzte im Interesse der Unkompliziertheit der Untersuchungssituation dieses Hilfsmittel jedoch nicht ein, was ich bei den Auswertungen aber bedauerte.

Die Beobachtenden bemühten sich, die Bedeutung des Wahrgenommenen für das Schreiben der verlangten Erlebniserzählung zu verstehen. Das Aufschreiben und Benennen des Beobachteten sollte zwar so nah wie möglich an den faktischen Abläufen ausgerichtet sein, jedoch war auch die Verwendung von qualifizierenden Verben, Adverbien und Adjektiven, die sich auch auf die emotionalen Zustände der Kinder bezogen, gewollt, wenn auch schwer realisierbar. Nur die physischen Abläufe zu beschreiben genügte keineswegs. Die Wechselbeobachtung setzte hierfür jedoch natürliche Grenzen. Die Beobachtenden hatten die Fähigkeit zur sinnentnehmenden Wahrnehmung und gestützt auf diese Fähigkeit mussten sie den wahrgenommenen Sinn so präzise und ausführlich wie möglich wiedergeben. Waren die Beobachtenden sich über die Bedeutung des Beobachteten unsicher, dann schrieben sie nach Abschluss der Sitzung Vermutungen oder alternative Interpretationen auf, machten diese aber als solche kenntlich. Sofern sie als solche erkennbar waren, erschienen derartige Interpretationen sogar wünschenswert. Sie explizierten nicht nur ein mögliches Verständnis, sondern konnten als Hypothesen den weiteren Blick auf vermutete Muster oder Zusammenhänge lenken und dafür sorgen, dass in weiteren Beobachtungen oder in anderen Protokollen gezielt nach bestätigenden oder widerlegenden Vorkommnissen gesucht wurde.

Die vorstehende Beschreibung des Vorgehens beim Beobachten verdeutlichte, dass mein Verfahren die Subjektivität der Beobachtenden nicht fürchtete, sondern gerade darauf baute, dass Beobachtende aufgrund eigener Erfahrungen beobachtete Vorgänge verstanden. Solche Erfahrungen resultierten aus dem persönlichen Schreiblernprozess, aber vor allem aus mehrjähriger theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit der schulpraktischen Beeinflussbarkeit kindlichen Schreibens. Zusätzlich sollte eine entsprechende Einweisung in das Beobachtungsvorgehen dazu führen, dass die Beobachtenden für wichtige Aspekte des kindlichen Schreibens annähernd vergleichbar sensibilisiert waren. Ihnen fiel etwas auf. Hierin lag jedoch auch die Gefahr, dass etwas der jeweiligen Person besonders deutlich auffiel, ja möglicherweise dadurch ein nicht zustehendes Gewicht erhielt. Daher verlangte mein Vorgehen zwar die Subjektivität der Beobachtenden, erforderte aber auch ihre Selbstkontrolle durch Konzentration auf Einweisungsschwerpunkte.

### *Befragung*

Zentrales Anliegen bei der Befragung der Kinder war, so genau wie möglich Erklärungen zu Auffälligkeiten beim Schreibprozess zu erheben und qualitative Unterschiede in der Berücksichtigung von einzelnen Aspekten bei der komplexen Bewältigung einer schriftlich zu lösenden Darstellungsaufgabe durch jüngere Schulkinder sichtbar zu machen.

Dabei ging es darum, Informationen über das Aufgabenverständnis der Kinder, ihre Probleme,

Fragen und Äußerungen festzuhalten. Außerdem kam es auf die kindliche Gewichtung einzelner Schreibaspekte bei der komplexen Bewältigung einer Aufgabe an. Zu diesem Zweck wurde ein Beobachtungs-/ Befragungsbogen entwickelt.

Es handelte sich um ein offenes, teilstandardisiertes Interview, d.h. die Reihenfolge und die Formulierungen der meisten Fragen waren nicht zwingend. Offenes Befragen bot die Möglichkeit, dass sich die Befragten anders einbringen konnten. Deshalb entschied ich mich für eine teilstandardisierte Befragung (vgl. FRIEDRICHS / LÜDTKE (1973)). Die Kinder waren einerseits zu den erhobenen Auffälligkeiten zu befragen und sollten ihr Verhalten erklären, andererseits war für mich auch von Interesse, worauf die Kinder bei der Befragung reagierten, an was sie offenbar dachten bzw. wie sie die Fragestellungen interpretierten oder erweiterten. Dabei wollte ich in Kauf nehmen, dass die Fragen den Kindern möglicherweise Überlegungen aufdrängten, die sie sonst nicht anstellen würden. Obwohl Antworten weitere Nachfragen geradezu provozieren konnten, ergab sich der Leitfaden des Interviews aus der Reihenfolge der erhobenen Auffälligkeiten. Bei allen Fragen sollten Nachfragen erlaubt sein. Sie sollten solange gestellt werden, bis die gewünschten Informationen gegeben wurden oder weitere Antworten nicht mehr zu erwarten waren. Einige Fragen waren als Standardfragen wörtlich zu stellen.

Als zusätzliche Erhebungen wurden Gespräche (Einschätzungen der Kinder durch die unterrichtenden Lehrerinnen) geführt, die in systematischer Weise aber nicht in die Auswertungen einfließen.

### *Auswertung der Protokolle*

Die Auswertung der Protokolle sollte schreibprozess- und weniger textbezogen erfolgen, d.h. nicht die fertigen Texte der Kinder sollten den Inhalt der Befragung bestimmen, sondern Auffälligkeiten oder andere Beobachtungen während ihres Entstehens.

Von prinzipieller Bedeutung für die Auswahl und Strukturierung von Texten war für mich nach WILKE (1982) und SEIDEL (1988) der *Zeitabstand zum Erlebnis* (Erlebniszeitpunkt) sowie die *Dauer eines Erlebnisses* (Erlebnisdauer). Im Unterschied zu ihnen verzichtete ich auf das Erfassen des Zeitabstandes zwischen Erlebnis und Erlebnisdarstellung sowie der Dauer des dargestellten Erlebnisses *anhand der geschriebenen Texte*, zumal WILKE und SEIDEL schon auf Probleme einer derartigen Auswertung, die nicht immer möglich und häufig fehlerhaft waren, verwiesen. Deshalb wurden die Schreiberinnen und Schreiber im Anschluss an das Aufschreiben ihres Erlebnisses direkt befragt, was in diesem Falle forschungsmethodisch zuverlässiger und valider war.

Auf die direkte Beobachtung der Kinder beim Schreiben folgte die Befragung. Zunächst erhielten die Kinder die alternativ auszuwählenden Aufgabenstellungen auf Papierstreifen in schriftlicher Form (vgl. Abbildung 3, S. 78). Nach dem lesenden Erfassen der Aufgabe wurde ihnen die Frage gestellt, ob sie die Aufgabe „verstanden“ hätten. Das Ergebnis der *Befragung* wurde festgehalten. Eventuelle Fragen, Bemerkungen, Reaktionen und Probleme der Kinder wurden beantwortet und

protokolliert. Wenn der Eindruck entstand, dass die Aufgabe erfasst worden war, konnte mit dem Schreiben begonnen werden.

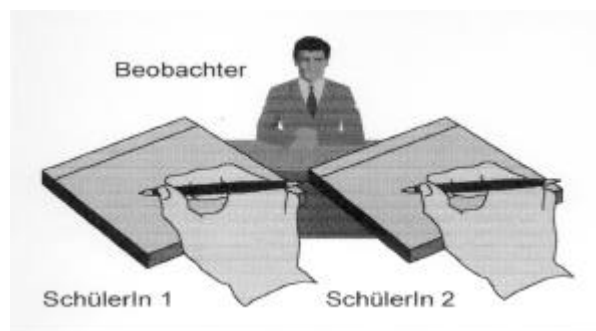
Die *Beobachtung* beinhaltete das Ermitteln der zum Schreiben der Texte benötigten Zeit (in Minuten; keine Begrenzung) und das Protokollieren von erkennbaren Stockungen, Hemmungen, Aktivierungen inhaltlicher, schriftsprachlicher, graphischer oder orthographischer Art bzw. sonstiger Auffälligkeiten.

Etwaiges Hilfeersuchen der Kinder wurde entsprochen und diese wurden im Protokoll notiert.

In der abschließenden, für die Kinder sprachlich möglichst fasslichen *Befragung* ging es um Daten zu *Erlebniszeitpunkt und Erlebnisdauer*, zur *Zufriedenheit mit dem Schreibprodukt* (insgesamt und zu den aus dem Schulalltag der Kinder bekannten Kriterien Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik, Schrift / Form), zu den *Aspekten der schriftlich vorliegenden Aufgabenstellung*, zur *Gerichtetheit auf die einzelnen Aspekte* sowie zu den protokollierten *Auffälligkeiten des Schreibverhaltens*.

Die Beobachtungen wurden von einer schulfremden Person, in der Regel von mir selbst, in der Schule, aber nicht im Klassenzimmer und nicht im Unterricht durchgeführt. Damit wollte ich den Eindruck unterrichtlicher Anforderungen vermeiden. Die Sitzanordnung war ähnlich der im nachstehenden Schaubild (Abbildung 4).

Abbildung 4: Schaubild zur Sitzanordnung beim Beobachten des Schreibverhaltens



Hilfen beim Schreiben bestanden im Verweisen auf die schriftlich vorliegende Aufgabenstellung, in der Beantwortung von Fragen sowie im Vorschreiben rechtschreiblich unsicherer Wörter.

Die Aufgabenstellung lag den Kindern schriftlich in der gebräuchlichen Schulausgangsschrift vor und diente manchen Kindern während des Schreibens gelegentlich als Orientierungshilfe.

Die Kinder wurden beim Lösen der Aufgabe beobachtet; wörtliche Äußerungen, Auffälligkeiten beim Schreiben und der zeitlicher Ablauf wurden von dem Beobachter / der Beobachterin protokolliert, wofür ein bestimmtes Formular verwendet wurde.

Die Gesamtdauer der Beobachtung und der Beobachtungsrhythmus richteten sich nach Erfahrungswerten der Voruntersuchung, nach den Bedingungen der Wechsel-Fokussierung und

nach dem individuellen Schreibbedürfnis der Kinder. Eine vollkommen gleich lange Beobachtung aller Kinder konnte nicht erreicht werden, weil die Kinder unterschiedlich lange schrieben und unterschiedlich Anlass zum Erfassen von Auffälligkeiten boten.

Wegen des explorativen Charakters der Untersuchung und wegen meines Ziels, verschiedene Aspekte der Bewältigung komplexe Anforderungen beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses, d.h. beim Schreiben, zu erfassen, verzichtete ich in der Hauptuntersuchung auf eine Erprobungsprozedur. Dies hatte den Vorteil, viele Auffälligkeiten zu sammeln, wurde aber mit dem Nachteil von teilweise ungleichen Beobachtungszeiten pro Kind erkauft.

Sämtliche Protokolle entstanden während bzw. unmittelbar nach der Beobachtung mit teilstandardisierten Informationen über

- das Datum der Beobachtung, den Code-Namen des Kindes, die Klasse, Leistungsgruppe, Fragen / Äußerungen / Probleme zu Beginn der Beobachtung / bei Aufgabenstellung, zum Beginn der Sofortleistung.

Sie ermöglichten außerdem das Erfassen von Daten zu

- den beobachteten Sequenzen des kindlichen Schreibprozesses selbst - mit möglichst wörtlicher Wiedergabe der Zwischenfragen, Bemerkungen, Stockungen / Hemmungen / Aktivierungen, Hilfeersuchen beim Schreiben,
- dem Beenden des Schreibens, Erlebniszeitpunkt / Erlebnisdauer des dargestellten Geschehens, Befragungsergebnissen in Bezug auf Schreibprozessbeobachtungen sowie dem Aufgabenverständnis nach Erfüllen der Darstellungsaufgabe.

Nachdem die Beobachtungen abgeschlossen waren, setzten die semistrukturierten Befragungen der Kinder ein. Die Schreiberinnen und Schreiber wurden zu erhobenen Auffälligkeiten ihres Schreibverhaltens befragt, zu denen durch die Beobachtung selbst nur unvollständige Informationen zu gewinnen waren. Die Befragungen sollten Unklarheiten zum nicht-sprachlichen Handlungsablauf beseitigen.

Die Befragungsumstände waren wie folgt zu charakterisieren: Während eine Schülerin / ein Schüler befragt wurde, war die / der andere außerhalb des Raumes. Zunächst wurden die Antworten zu den Beobachtungssequenzen erhoben.

Dann wurden Zeitpunkt und Dauer des Erlebnisses erfasst. Daran schlossen sich Fragen zur nachträglichen Wertung des Geschriebenen an. Schließlich wurde das nachträgliche Aufgabenverständnis ermittelt. Etwaige Verständnisschwierigkeiten beim Lesen des gerade geschriebenen Textes wurden geklärt.

Um die Fülle der Daten zu erfassen und auszuwerten, suchte ich nach Wegen der elektronischen Datenverarbeitung, die die eingehende Interpretation der Beobachtungen und der Texte sowie sonstiger Erhebungsmaterialien ermöglichten, den Auswertungsablauf transparent und leichter kontrollierbar machten und gleichzeitig die schnelle Feststellung von Zusammenhängen erlaubte.

Zunächst hielt ich in einer Datenbankdatei codiert nach vorgegebenem Analyseraster die Untersuchungsergebnisse fest, so dass sie verglichen werden konnten.

Die Auswertung erfolgte mit einem üblichen Statistik-Programmpaket (SPSS 10.0).

Wie ein nachfolgendes Codierungsbeispiel eines Kindertextes zeigt (vgl. Abbildung 5), standen zur Auswertung auch noch Informationen aus weiteren Datenquellen zur Verfügung. So codierte ich z.B. den Grad der *Zeilenausnutzung beim Schreiben*, um etwaige Vermeidungsstrategien in Bezug auf die Silbentrennung von Wörtern aufzudecken. Diese Informationen ermittelte ich durch Zeilenvergleiche und Einsetzproben. Das Ergebnis der Analyse ging jedoch aus den schon erläuterten Gründen der Vergleichbarkeit nicht in meine vorgelegte Untersuchung ein.

Abbildung 5: Beispiel eines aufbereiteten Kindertextes (Original siehe Abbildung 6)

1s01:

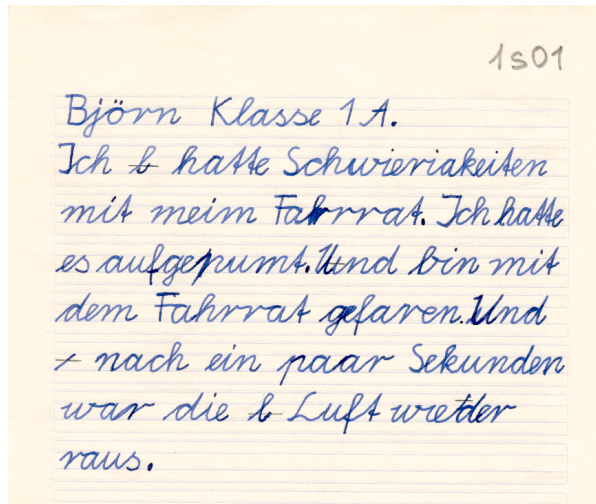
Ich ~~h~~ hatte Schwierigkeiten  
mit meinem Fahr~~r~~rrat. Ich hatte  
es aufgem~~u~~mt. ~~H~~ind bin mit  
dem Fahrrad gefahren. ~~U~~nd  
+ nach ein paar Sekunden  
war die ~~h~~ Luft wieder  
raus.

Legende

Zutreffende und mögliche Korrekturbemerkungen zum Kindertext:

/~	Vorzeitiger Zeilenwechsel, obwohl das nächste Wort hier getrennt oder ganz noch Platz gehabt hätte.
//	Bewusster Zeilenwechsel? Trotz ausreichenden Platzes wird der Text auf einer neuen Zeile fortgesetzt. Bewusste Absatzwahl?
—	Selbstkorrektur, Streichung
fett	z.B.: <b>p</b> Verschreibung, jedoch kein Fehler
#	unleserlich

Abbildung 6: Original des aufbereiteten Kindertextes (Abbildung 5)



Die Beobachtungen und Befragungen erfolgten ohne größere Schwierigkeiten in einer von kindlicher Hilfsbereitschaft getragenen Atmosphäre.

### *Zusammenschau von Textanalysen und Beobachtungen und Befragungen*

Die in den einzelnen Untersuchungsteilen (vgl. Kapitel 3.1, 3.2, 3.3 und 4.1) zu erbringenden Ergebnisse ermöglichen jeweils für sich, aber auch in ihrer Zusammenschau Auswertungen in Bezug auf die Stichprobe. Im Kapitel 5.1, S. 190ff., sollen ausgewählte Ergebnisse hinsichtlich ihrer Zusammenhangsbeziehungen und meiner Untersuchungskonzeption ausgewertet und dargestellt werden. Nur Ergebnisse, die an keiner anderen Stelle meiner Arbeit verwertet wurden, werden dort herausgestellt.

## **3 Textanalysen zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter**

Zur Überprüfung der Untersuchungsinstrumentarien von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) wendete ich ihre in den Kapiteln 1.2.4 und 1.2.5 beschriebenen Analyseschwerpunkte auf die von mir erhobenen schriftlichen Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder an, um daraus methodenkritische Schlussfolgerungen für eine gegenstandsgerechte Textanalyse von Texten schreibenlerner Kinder und Aussagen über Stand und Tendenzen des schriftlichen Erzählens von Erlebnissen der Kinder meiner Stichprobe abzuleiten.

### **3.1 Ergebnisse der Textanalyse nach WILKE (1982)**

Die Untersuchung von WILKE (1982) bezog sich auf fünf Analyseschwerpunkte:

- Themenwahl,

- Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse,
- Tendenzen im Umfang der Texte,
- Tendenzen in der Verwendung erzähltypischer Operationen und
- Tendenzen einiger Probleme der Komposition der Erzählungen.

Das Nachvollziehen der Untersuchungsinstrumentarien von WILKE anhand schriftlicher Erlebniserechnungen jüngerer Schulkinder erbrachte folgende Ergebnisse:

### 3.1.1 Themenwahl

Ich ermittelte nach WILKE (1982) zur Feststellung von Tendenzen der Themenwahl *Erzählgegenstände*, indem ich Inhalt und Charakter der erzählten Begebenheit, d.h. die Art des gewählten Themas, feststellte und den folgenden zehn von WILKE (1982, S. 74f.) bestimmten Erlebnisbereichen (EB) zuordnete.

Jüngere Schulkinder wählten als Erzählgegenstände Schwierigkeiten, die sich im weitesten Sinne folgenden Erlebnisbereichen WILKES (1982) entsprechend der Häufigkeitsrangfolge zuordnen ließen:

#### *Erlebnisbereich (EB) 8: Sportliche Betätigung (42x)*

Radfahren, Klettern, Wandern, Rudern, Skifahren, Fußballspielen, Eislaufen, Schwimmen, Springen, Turnen, Weitwurf, Stangenklettern, Laufen, Bockspringen, mögliche Blamage beim Sport

#### *Erlebnisbereich (EB) 4: Handeln und Verhalten in bedrohlichen Situationen (15x)*

Orientierungsschwierigkeiten im Alltag oder im Straßenverkehr, bedrohliche Situationen in der Freizeit, eine unangenehme Entdeckung, Handeln in Zeitnot

#### *Erlebnisbereich (EB) 9: Probleme in der Lernarbeit (23x)*

Rechnen, Schreiben, Lesen, Singen, Bewältigen einer Leistungskontrolle, bevorstehende Umschulung

#### *Erlebnisbereich (EB) 7: Tätigkeiten im Haushalt (17x)*

Helfen im Haushalt, Basteln, Schachspielen, Malen, Schreibmaschineschreiben, Entscheiden beim Einkaufen, Fuhrwerk- / "Autolenken", Aufbauen eines Zelttes

#### *Erlebnisbereich (EB) 6: Umgang mit und Einstellungen zu anderen Menschen (12x)*

Verständigung im Ausland, zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse, Bestrafung durch Erwachsene, Nicht-einschlafen-Können durch Störungen, Sorge oder Angst, keine Freunde oder die Mutter zu finden

#### *Erlebnisbereich (EB) 3: Aufzucht und Pflege von Haustieren (10x)*



Pflegen oder Tod eines Tieres, unerfüllten Tierwunsch, Einfangen eines Haustieres

*Erlebnisbereich (EB) 5: Falsches und voreiliges Verhalten (12x)*

Fahrraddiebstahl durch eigene Vergesslichkeit, Verlieren oder Vergessen einer Geldbörse, eines Einkaufszettels, eines Schlüssels bzw. von Sportzeug oder von Aufträgen, Einträge in Mitteilungsheft nach Fehlverhalten

*Erlebnisbereich (EB) 1: Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit (11x)*

Beteiligung an einem Unfall, Behandlung beim Zahnarzt

*Erlebnisbereich (EB) 2: Sorge um Leben und Gesundheit anderer Menschen (2x)*

Anwesenheit beim Tod des Vaters, Krankenpflege

*Erlebnisbereich (EB) 10: Berufswahl (0x)*

kein Erzählgegenstand jüngerer Schulkinder

Tabelle 8: Anzahl der Erlebnisbereiche in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Erlebnisbereiche		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
EB 1: Gesunderhaltg.	Anzahl	5	2		4	11
	% der Gesamtzahl	3,5%	1,4%		2,8%	7,6%
EB 2: Sorge um Gesundh.	Anzahl		1		1	2
	% der Gesamtzahl		,7%		,7%	1,4%
EB 3: Aufzucht/Pflege Haustier	Anzahl	2	2	3	3	10
	% der Gesamtzahl	1,4%	1,4%	2,1%	2,1%	6,9%
EB 4: Bedrohl. Sit.	Anzahl	2	1	6	6	15
	% der Gesamtzahl	1,4%	,7%	4,2%	4,2%	10,4%
EB 5: Falsches Verh.	Anzahl	1		3	8	12
	% der Gesamtzahl	,7%		2,1%	5,6%	8,3%
EB 6: Umgang mit Menschen	Anzahl	3	1	5	3	12
	% der Gesamtzahl	2,1%	,7%	3,5%	2,1%	8,3%
EB 7: Hilfe Haushalt	Anzahl	6	3	6	2	17
	% der Gesamtzahl	4,2%	2,1%	4,2%	1,4%	11,8%
EB 8: Sportl. Betätig.	Anzahl	9	17	10	6	42
	% der Gesamtzahl	6,3%	11,8%	6,9%	4,2%	29,2%
EB 9: Probleme Lernarbeit	Anzahl	8	9	3	3	23
	% der Gesamtzahl	5,6%	6,3%	2,1%	2,1%	16,0%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

In den Klassen 1 bis 4 erzählten die Kinder vor allem von sportlicher Betätigung, ihren Problemen in der Lernarbeit und ihrem Handeln und Verhalten in bedrohlichen Situationen (vgl. Tabelle 8).

Erzählthemen aus dem Bereich *Lernen im weitesten Sinne* dominierten in den Klassen 1 und 2. Dies sprach für die besondere Bedeutsamkeit schulischen Lernens in den ersten beiden Schuljahren. In Klasse 4 wurde hingegen eher vom Handeln und vom Verhalten in bedrohlichen

Situationen erzählt, was sich bei WILKE (1982) dann noch deutlicher manifestierte (vgl. WILKE 1982, S. 70ff.).

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konnten bei den erhobenen Erlebnisbereichen nicht festgestellt werden (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Anzahl der Erlebnisbereiche in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Erlebnisbereiche		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
EB 1: Gesunderhaltg.	Anzahl	7	4	11
	% der Gesamtzahl	4,9%	2,8%	7,6%
EB 2: Sorge um Gesundh.	Anzahl		2	2
	% der Gesamtzahl		1,4%	1,4%
EB 3: Aufzucht/Pflege Haustier	Anzahl	7	3	10
	% der Gesamtzahl	4,9%	2,1%	6,9%
EB 4: Bedrohl. Sit.	Anzahl	8	7	15
	% der Gesamtzahl	5,6%	4,9%	10,4%
EB 5: Falsches Verh.	Anzahl	7	5	12
	% der Gesamtzahl	4,9%	3,5%	8,3%
EB 6: Umgang mit Menschen	Anzahl	4	8	12
	% der Gesamtzahl	2,8%	5,6%	8,3%
EB 7: Hilfe Haushalt	Anzahl	10	7	17
	% der Gesamtzahl	6,9%	4,9%	11,8%
EB 8: Sportl. Betätig.	Anzahl	17	25	42
	% der Gesamtzahl	11,8%	17,4%	29,2%
EB 9: Probleme Lernarbeit	Anzahl	12	11	23
	% der Gesamtzahl	8,3%	7,6%	16,0%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Leistungsgruppenspezifische Untersuchungsergebnisse zeigt die Tabelle 10.

Während Kinder der Leistungsgruppe A und B im Vergleich zu Kindern der Leistungsgruppe C Schwierigkeiten vor allem bei *sportlicher Betätigung* bekundeten, war dies in Bezug auf *Lerntätigkeiten* eher umgekehrt.

Bei WILKE (1982, S. 70ff.) traten diese beiden Erlebnisbereiche erst in Klasse 9 wieder in den Vordergrund.

Tabelle 10: Anzahl der Erlebnisbereiche in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Erlebnisbereiche		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
EB 1: Gesunderhaltg.	Anzahl	3	4	4	11
	% der Gesamtzahl	2,1%	2,8%	2,8%	7,6%
EB 2: Sorge um Gesundh.	Anzahl			2	2
	% der Gesamtzahl			1,4%	1,4%
EB 3: Aufzucht/Pflege Haustier	Anzahl	5	2	3	10
	% der Gesamtzahl	3,5%	1,4%	2,1%	6,9%
EB 4: Bedrohl. Sit.	Anzahl	4	4	7	15
	% der Gesamtzahl	2,8%	2,8%	4,9%	10,4%
EB 5: Falsches Verh.	Anzahl	4	4	4	12
	% der Gesamtzahl	2,8%	2,8%	2,8%	8,3%
EB 6: Umgang mit Menschen	Anzahl	3	5	4	12
	% der Gesamtzahl	2,1%	3,5%	2,8%	8,3%
EB 7: Hilfe Haushalt	Anzahl	7	6	4	17
	% der Gesamtzahl	4,9%	4,2%	2,8%	11,8%
EB 8: Sportl. Betätig.	Anzahl	18	16	8	42
	% der Gesamtzahl	12,5%	11,1%	5,6%	29,2%
EB 9: Probleme Lernarbeit	Anzahl	4	7	12	23
	% der Gesamtzahl	2,8%	4,9%	8,3%	16,0%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Interpretiert man schriftliche Erlebniserzählungen als eine *Form der Selbstdarstellung* (vgl. LUDWIG 1985) von Kindern, als ihre *Sprache der Gefühle* (LOHR / LUDWIG 1980) und im weitesten Sinne als *Ausdrucksformen des Kinderlebens* (vgl. FATKE 1994), so bezogen sich die mit dem Kategoriensystem von WILKE (1982) erhobenen Schwierigkeiten und Ängste jüngerer Schulkinder auf ihre *sportlichen Betätigungen, auf ihr Handeln und Verhalten in bedrohlichen Situationen* und auf ihre *Probleme in der Lernarbeit*. Indem jüngere Schulkinder von Schwierigkeiten und Ängsten ihres Lebens und Erlebens erzählten, kennzeichneten sie nicht nur das für sie Bedeutsame, sondern erleichterten es auch Erwachsenen, sich ein Bild von ihnen zu machen, pädagogische Konzepte zu entwickeln, und eröffneten so Möglichkeiten für erzieherisches Handeln.

Inhalt und Charakter der vorgefundenen Erlebnisse lassen sich mit aller Vorsicht im Sinne eines *phänomenologischen Zugangs zum Kinderleben in der DDR* und als Hilfe für eine Art *soziologischer Bestandsaufnahme* (FATKE 1994, S. 111) interpretieren, was in der DDR allerdings wohl nicht gewünscht und als ein zu vernachlässigender Nebeneffekt der Untersuchung angesehen worden wäre.

Auf weitere Aussagen zu Tendenzen in der Themenwahl möchte ich wegen meiner im Vergleich zu WILKE (1982) zu geringen Materialbasis verzichten.

Da sich alle vorgefundenen Erzählgegenstände jüngerer Schulkinder in WILKEs Kategoriensystem einordnen ließen, waren eine Eignung dieses Analyseinstruments und ein entsprechend hoher Verallgemeinerungsgrad der Kategorien zu resümieren.

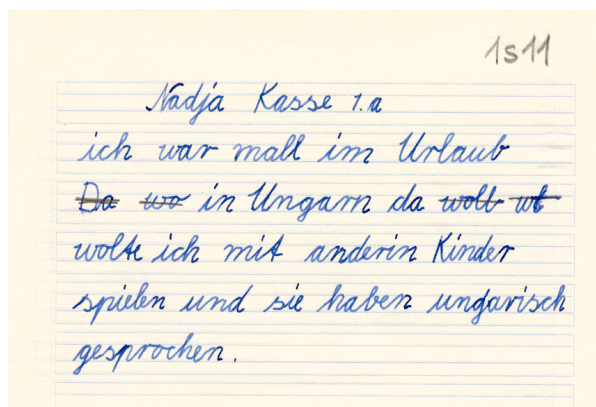
### 3.1.2 Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse

Zeitabstand und Dauer der Erlebnisse sollten bei WILKE (1982), aber auch bei SEIDEL (1988) Aufschlüsse über die Erinnerungsfähigkeit und den Grad noch vorhandener emotionaler Beteiligung erbringen. Da Zeitabstand und Zeitdauer wegen oft fehlender Angaben in den Texten jüngerer Schulkinder oder wegen der wenig entfalteten Darstellungsweise vieler Texte durch eine alleinige Textanalyse nicht hinreichend zu erheben waren, suchte ich nach einer verlässlicheren Methode. Im Unterschied zu den Vergleichsarbeiten ermittelte ich den Zeitabstand zwischen Erlebnis und dem Zeitpunkt des Erzählens sowie die Dauer des Erlebnisses nicht aus den Texten selbst, da schon WILKE und SEIDEL auf die Fehlerbelastung dieses Verfahrens selbst hinwiesen. Durch Befragungen der Kinder erhob ich die erforderlichen Angaben nach dem Aufschreiben der Erlebnisse (vgl. Kapitel 4.1.5, S. 176ff.).

### 3.1.3 Tendenzen im Umfang der Texte

Vermutlich wird ein erster Blick auf die 144 Texte im Anhang oder die nachfolgende Abbildung das Problem verdeutlichen, Schreibleistungen jüngerer Schulkinder umfänglich auf der Wort- und Satzebene einzuschätzen.

Abbildung 7: Text aus Klasse 1



Insbesondere manche Erstklässler setzten Wörter nicht deutlich voneinander ab und markierten Satzgrenzen rechtschreiblich unkorrekt oder gar nicht. Deshalb musste das Material entsprechend aufbereitet werden (vgl. Auswertungsgesichtspunkte Kapitel 2.4, S. 79ff.), damit es einer Analyse zugänglich war.

Mit der Analyse des Umfangs von Erzähltexten sollte geprüft werden, welche Länge schriftliche Erlebniserzählungen als Sofortleistungen in den Klassen 1 bis 4 hatten. Es war zu vermuten, dass mit wachsender Schreibkompetenz der Umfang von Erzähltexten zunahm. Die Analyse ergab, dass in der Unterstufe (d.h. Kl. 1 - 4) Texte mit einem Umfang zwischen 19 und 566 Wörtern geschrieben wurden. Der Mittelwert betrug 121 Wörter je Text.

In den einzelnen Klassenstufen verteilte sich die Anzahl der Wörter je Text wie aus Tabelle 11 ersichtlich. Nach einer relativen Stagnation in den Klassen 1/2 nahm die Anzahl der Wörter von Klasse 2 zu 3 und 4 dann stetig zu. Beeindruckend waren auch die Angaben zu Minimum, Mittelwert und Maximum der Anzahl der Wörter. In allen Analysekatgorien nahm die Anzahl der Wörter je Text von Klasse 1 zu Klasse 4 zu.

Tabelle 11: Anzahl der Wörter in Texten in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Anzahl Wörter	Klassenstufen				Gesamt
	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Minimum	9	12	19	31	9
Maximum	80	130	205	356	356
Mittelwert	29	38	73	96	59
Summe	1058	1384	2629	3464	8535
Summe%	12,4%	16,2%	30,8%	40,6%	100,0%

Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Auswertung.

Tabelle 12: Anzahl der Wörter in Texten in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Anzahl Wörter	Geschlechter		Gesamt
	männlich	weiblich	
Minimum	10	9	9
Maximum	205	356	356
Mittelwert	55	64	59
Summe	3938	4597	8535
Summe %	46,1%	53,9%	100,0%

Mädchen schrieben signifikant umfangreichere Texte als Jungen.

Bezieht man Beobachtungen des Schreibverhaltens in die Interpretation ein, so könnte der Befund dadurch bedingt sein, dass auffälliger Weise vor allem Mädchen das Schreiben offensichtlich als etwas Entlastendes praktizierten; sich beinahe etwas von der Seele schrieben.

Tabelle 13: Anzahl der Wörter in Texten in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Anzahl Wörter	Leistungsgruppen			Gesamt
	Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Minimum	17	9	9	9
Maximum	356	252	132	356
Mittelwert	72	57	49	59
Summe	3450	2737	2348	8535
Summe %	40,4%	32,1%	27,5%	100,0%

Die leistungsgruppenspezifische Analyse (Tabelle 13) bestätigte einen Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit und dem Umfang der Texte. Kinder der Leistungsgruppe C schrieben erwartungsgemäß Texte geringeren Umfangs.

WILKE (1982) bestimmte den Umfang von Erzähltexten nach der Anzahl der verwendeten Wörter und Sätze sowie nach der Anzahl der verwendeten Operationen und sah darin ein Indiz für die Fabulierfähigkeit der Schreiberinnen und Schreiber:

„Die Gestaltung einer Erlebniserzählung setzt eine gewisse Fabulierfähigkeit voraus. Je besser diese entwickelt ist, desto größer ist u.E. auch das Erzählkönnen“ (WILKE 1982, S. 104).

Die Kinder meiner Stichprobe verwendeten in ihren Erzähltexten in Klasse 1 zwischen 9 und 94 Wörter / 1 und 11 Sätze sowie zwischen 23 und 357 Wörter / 1 und 36 Sätze in Klasse 4. Von Klasse 1 zu 4, insbesondere von Klasse 3 ab war ein deutlicher Leistungsanstieg - gemessen am Umfang der Texte - zu verzeichnen.

Die Streubreite des Textumfanges bestätigte schon für Klasse 1, dass manche Kinder im Sinne WILKEs über ein gewisses Erzählkönnen verfügten und andere nicht. Ein kontinuierliches Anwachsen des Umfangs von Texten von Klassenstufe zu Klassenstufe war nicht festzustellen. Mit WILKE konnte zusammengefasst werden:

„Für den Umfang einer Erlebniserzählung lässt sich kein Maßstab festlegen, wenn auch - in Abhängigkeit vom konkreten Erlebnis - offenbar in der Schule für den Umfang eine bestimmte, von Klassenstufe zu Klassenstufe unterschiedliche, untere und obere Grenze notwendig ist“ (WILKE 1982, S. 112).

Die untere Grenze ließe sich im Denkmodell von WILKE finden, indem man das Minimum der Anzahl von Wörtern und Sätzen aus Texten erhebt, die seinem Verständnis eines Erzähltextes entsprechen.

Da die Ermittlung der Anzahl der Sätze je Text möglichen Fehlerquellen unterlag, sei hier nur auf den generellen Trend der Erhebung verwiesen:

Tabelle 14: Anzahl der Sätze in Texten in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Anzahl Sätze	Klassenstufen				Gesamt
	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Minimum	1	1	2	1	1
Maximum	11	17	25	36	36
Mittelwert	4	4	8	11	7
Summe	136	148	302	391	977
Summe %	13,9%	15,1%	30,9%	40,0%	100,0%

Tabelle 15: Anzahl der Sätze in Texten in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Anzahl Sätze	Geschlechter		Gesamt
	männlich	weiblich	
Minimum	1	1	1
Maximum	24	36	36
Mittelwert	6	7	7
Summe	454	523	977
Summe %	46,5%	53,5%	100,0%

Tabelle 16: Anzahl der Sätze in Texten in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Anzahl Sätze	Leistungsgruppen			Gesamt
	Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Minimum	2	1	1	1
Maximum	36	19	25	36
Mittelwert	8	6	6	7
Summe	383	303	291	977
Summe %	39,2%	31,0%	29,8%	100,0%

Es bestätigte sich auch bei der Anzahl der Sätze je Text das schon in Bezug auf die Anzahl der Wörter aufgezeigte Bild.

Mädchen verwendeten in ihren Erlebniserzählungen nicht nur signifikant mehr Wörter, sondern auch mehr Sätze. Sie lieferten umfangreichere Texte ab als Jungen. Dadurch wurde auch anhand meiner Stichprobe ein schon zum Schreibvergleich BRD / DDR (vgl. BRÜGELMANN, H. u.a. 1990) dokumentierter Befund zu längeren Texten von Mädchen erneut belegt.

Der schon von WILKE (1982, S. 104ff.) vorgefundene Trend zum wachsenden Umfang der Texte von Klassenstufe 5 zu Klassenstufe 9 konnte auch für die Klassenstufen 1 bis 4 meiner Materialbasis nachgewiesen werden.

Für WILKE (1982) und SEIDEL (1988) dienten Daten zum Umfang der Texte als Anhaltspunkte für die Einschätzung der Fabulierfähigkeit: Wer viel schreibt, verfügt über diese Fähigkeit. Zwar kann ich dieser Auffassung zustimmen, betone aber auch hier die Bedeutung der sich erst entwickelnden Schreibkompetenz. Schreibdidaktische Folgerungen aus der vorgefundenen Materialbasis ergaben sich insbesondere zur intensiveren Arbeit am Satz sowie zum deutlichen Markieren und Einhalten von Satzgrenzen.

### 3.1.4 Tendenzen in der Verwendung erzähltypischer Operationen

Zur Analyse der Verwendung erzähltypischer Operationen erhob ich nach WILKE (1982, S. 112f.f.) die Anzahl verlaufsdarstellender, beschreibender und interpretierender Operationen in Texten.

Eine Analyse der Anordnung bzw. Leistung von erzähltypischen und textstrukturierenden Operationen in den Textteilen Einleitung, Hauptteil und Schluss anhand von Beispielen auf der Satzebene nahm ich - anders als WILKE - wegen zu weniger entsprechend entfalteter Texte meiner Materialbasis nicht vor.

Die Anzahl verlaufsdarstellender, beschreibender oder interpretierender Operationen ließ Rückschlüsse auf die Art der Textstrukturierung zu.

Wie Tabelle 17 zeigt, dominierten in Klasse 1 die beschreibenden Operationen.

Schriftliche Erlebniserzählungen in Klasse 1 wiesen weniger häufig eine Verlaufs- bzw. Episodenstruktur auf. Beschrieben wurden Zustände, Resultate. Dies hatte Auswirkungen auf die Anzahl der erzähltypischen Operationen.

Ab Klasse 2 war ein stetiger Anstieg der verlaufsdarstellenden Operationen zu verzeichnen.

Auffällig war weiterhin der relativ gleichbleibende Anteil der beschreibenden Operationen in Klasse 1/2, ihr Anstieg ab Klasse 3 sowie die ausgeglichene Anzahl interpretierender Operationen in allen Klassenstufen.

Insgesamt wurden in den unteren Klassen in erster Linie verlaufsdarstellende, dann beschreibende und kaum interpretierende Operationen verwendet.

*Verlaufsdarstellende Operationen* nahmen bei der Textgestaltung von Klasse 1 zu 4 zu.

Erstklässlern wiesen im Vergleich zu den Erzählleistungen von Viertklässlern eine deutlich größere Konzentration auf das Wesentliche und eine anschaulichere Darstellungsweise auf. Der Verlauf des Geschehens wurde immer detaillierter dargestellt.

Im Vergleich zu Analyseergebnissen von WILKE (1982) konnte ich zwar zunehmend verlaufsdarstellende Operationen in den Kindertexten feststellen, deren Leistung als „wesensbestimmend für das Erzählen“ (vgl. WILKE 1982, S. 125) aber nicht differenziert in Bezug auf Einleitung, Hauptteil und Schluss jedes Textes nachweisen. Nicht alle Kindertexte waren derartig strukturiert.

Die Verwendung *interpretierender Operationen* diente in den Kindertexten der Kennzeichnung von emotionalen Vorgängen, Geschehniskommentaren und Schlussfolgerungen bzw. Bewertungen. Sie blieb bei relativ geringer Anzahl in den Klassen 1 bis 4 etwa konstant.

*Beschreibende Operationen* kamen in den Klassen 1 und 2 deutlich weniger als in den Klassen 3 und 4 vor.



Tabelle 17: Anzahl erzähltypischer Operationen in Texten in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen  
(Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Anzahl erzähltypischer Operationen			verlaufsdarst. Op.	beschreib. Op.	interpret. Op.
Klasse 1	Minimum		1	1	1
	Maximum		8	8	5
	Mittelwert		2	3	2
	Summe		68	90	22
	Summe %		9,4%	16,0%	26,8%
Klasse 2	Minimum		1	1	1
	Maximum		16	9	3
	Mittelwert		4	3	1
	Summe		117	87	16
	Summe %		16,1%	15,5%	19,5%
Klasse 3	Minimum		2	1	1
	Maximum		19	10	3
	Mittelwert		7	4	2
	Summe		234	152	24
	Summe %		32,2%	27,1%	29,3%
Klasse 4	Minimum		2	1	1
	Maximum		34	28	3
	Mittelwert		9	7	2
	Summe		308	232	20
	Summe %		42,4%	41,4%	24,4%
Gesamt	Minimum		1	1	1
	Maximum		34	28	5
	Mittelwert		6	4	2
	Summe		727	561	82
	Summe %		100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 18: Anzahl erzähltypischer Operationen in Texten in ihrer Verteilung auf die Geschlechter  
(männl. = 72, weibl. = 72)

Anzahl erzähltypischer Operationen			verlaufsdarst. Op.	beschreib. Op.	interpret. Op.
Geschlechter	männlich	Minimum	1	1	1
		Maximum	17	10	3
		Mittelwert	4	3	2
		Summe	279	207	32
		Summe %	38,4%	36,9%	39,0%
	weiblich	Minimum	1	1	1
		Maximum	34	28	5
		Mittelwert	7	5	2
		Summe	448	354	50
		Summe %	61,6%	63,1%	61,0%
Gesamt	Minimum		1	1	1
	Maximum		34	28	5
	Mittelwert		6	4	2
	Summe		727	561	82
	Summe %		100,0%	100,0%	100,0%

Beachtlich war die stetige Abnahme ermittelter Operationen von Leistungsgruppe zu Leistungsgruppe.

Tabelle 19: Anzahl erzähltypischer Operationen in Texten in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Anzahl erzähltypischer Operationen			verlaufsdarst. Op.	beschreib. Op.	interpret. Op.
Leistungsgruppen	Lgr. A	Minimum	1	1	1
		Maximum	34	28	3
		Mittelwert	6	4	2
		Summe	258	202	25
		Summe %	35,5%	36,0%	30,5%
	Lgr. B	Minimum	1	1	1
		Maximum	17	23	5
		Mittelwert	5	4	2
		Summe	232	174	22
		Summe %	31,9%	31,0%	26,8%
	Lgr. C	Minimum	1	1	1
		Maximum	18	10	3
		Mittelwert	6	4	2
		Summe	237	185	35
		Summe %	32,6%	33,0%	42,7%
Gesamt	Minimum		1	1	1
	Maximum		34	28	5
	Mittelwert		6	4	2
	Summe		727	561	82
	Summe %		100,0%	100,0%	100,0%

Aus den in der Tabelle 19 dargestellten Ergebnissen war ein Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit und der Anzahl der verwendeten Operationen anzunehmen. Sprachlich positiv auffällige Schülerinnen und Schüler verwendeten mehr textstrukturierende Operationen jeder Kategorie als sprachlich negativ auffällige Kinder.

Die Feststellung von textstrukturierenden Operationen nach WILKE (1982) anhand von oft noch wenig entfalteten Texten jüngerer Schulkinder erwies sich nur bedingt als geeignetes Analyseinstrument, um erzähltextspezifische Gestaltungselemente von Texten aufzuspüren.

### 3.1.5 Tendenzen einiger Probleme der Komposition der Erzählungen

WILKE untersuchte die Komposition der Erzählungen, um Probleme der *inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung von Einleitung, Hauptteil und Schluss*, des *Umfangs und des Verhältnisses dieser Textteile zueinander* sowie *Art und Anzahl der erzähltypischer Operationen*, mit denen die einzelnen Teile einer Erzählung realisiert wurden, zu ermitteln.

Wegen der Uneinheitlichkeit und einer nicht durchgängig vorkommenden entsprechenden

Gliederung der Texte meiner Materialbasis (d.h. nur 58,5%, also 84 von 144 Texten gliederten sich eindeutig in Einleitung, Hauptteil und Schluss) beschränkte ich mich auf das Erheben der Grobgliederung der Texte meiner Stichprobe. Da WILKE auf Texte zurückgreifen konnte, die meist vollständig gegliedert waren, war ihm eine kompositorische Interpretation der Texte und das Aufzeigen von Problemen und Tendenzen - anders als mir - möglich.

Durch das Nachvollziehen des Untersuchungsinstrumentariums von SEIDEL (1988) erhoffte ich mir aber dennoch eine gewisse Verallgemeinerung zur Einschätzung kompositorischer Leistungen von jüngeren Schulkindern.

Wie die Tabelle 20 zeigt, nahm die Anzahl der vollständig gegliederten Texte (Einleitung, Hauptteil, Schluss) von Klasse 1 zu Klasse 4 zu. Uneinheitlich kamen Texte ohne Schlussteil in allen Klassenstufen vor, während unvollständig aus nur einem Hauptteil oder einem Hauptteil und Schluss bestehende Texte ausschließlich in den Klassen 1 und 2 zu finden waren.

Eine Erklärung für diesen Befund könnten die erst wachsende Fähigkeit zum Gliedern von Texten, aber auch sprachliche Probleme beim Darstellen des Abschlusses eines Textes sein. Das Gliedern von Texten in Einleitung, Hauptteil und Schluss gehörte zu den klassischen Lehrplanforderungen.

Tabelle 20: Anzahl vorgefundener Textstrukturierungen in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Vorgefundene Textstrukturierungen			Vorhandene Textteile				
			Einleitung / Hauptteil	Einleitung / Hauptteil / Schluss	Hauptteil	Hauptteil / Schluss	sonst.
Klassenstufen	Klasse 1	Anzahl	16	9	6	5	
		%	42,1%	10,7%	46,2%	62,5%	
	Klasse 2	Anzahl	7	18	7	3	1
		%	18,4%	21,4%	53,8%	37,5%	100,0%
	Klasse 3	Anzahl	12	24			
		%	31,6%	28,6%			
	Klasse 4	Anzahl	3	33			
		%	7,9%	39,3%			
	Gesamt	Anzahl	38	84	13	8	1
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Etwa gleich viele Mädchen und Jungen gliederten ihren Text in Einleitung, Hauptteil und Schluss (vgl. Tabelle 21) oder schrieben Texte nur aus einem Hauptteil bestehend.

Bei weiteren Textstrukturierungsmöglichkeiten waren die Ergebnisse uneinheitlich.

Tabelle 21: Anzahl vorgefundener Textstrukturierungen in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Vorgefundene Textstrukturierungen			Vorhandene Textteile				
			Einleitung / Hauptteil	Einleitung / Hauptteil / Schluss	Hauptteil	Hauptteil / Schluss	sonst.
Geschlechter	männlich	Anzahl	23	41	6	2	
		%	60,5%	48,8%	46,2%	25,0%	
	weiblich	Anzahl	15	43	7	6	1
		%	39,5%	51,2%	53,8%	75,0%	100%
Gesamt		Anzahl	38	84	13	8	1
		%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100%

Zu den Kindern, die einen vollständig gegliederten Text abliefern, gehörten vor allem Kinder der Leistungsgruppe A vor Kindern der Leistungsgruppen B und C (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Anzahl vorgefundener Textstrukturierungen in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Vorgefundene Textstrukturierungen			Vorhandene Textteile				
			Einleitung / Hauptteil	Einleitung / Hauptteil / Schluss	Hauptteil	Hauptteil / Schluss	sonst.
Leistungsgruppen	Lgr. A	Anzahl	12	31	1	4	
		%	31,6%	36,9%	7,7%	50,0%	
	Lgr. B	Anzahl	12	28	5	3	
		%	31,6%	33,3%	38,5%	37,5%	
	Lgr. C	Anzahl	14	25	7	1	1
		%	36,8%	29,8%	53,8%	12,5%	100,0%
Gesamt		Anzahl	38	84	13	8	1
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Der generelle Trend, in den Texten vor allem verlaufsdarstellende, dann beschreibende und nur eine geringe Anzahl interpretierender Operationen zu verwenden, war auch bezogen auf die Verteilung der festgestellten Operationen auf die Textteile - besonders deutlich aber in Klasse 4 - erkennbar.

Geht man davon aus, dass vor allem im Hauptteil eines erzählenden Textes verlaufsdarstellende Operationen verwendet werden, so wurde dies bestätigt. Für eine nähere Analyse der Verwendung von Operationen in der Einleitung und beim Schluss waren die zur Verfügung stehenden Texte zu rudimentär.

Tabelle 23: Anzahl vorgefundener Textstrukturierungen in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Summe erzähltypischer Operationen in ihrer Verteilung auf die Textteile			Einleitung			Hauptteil			Schluss		
			verlaufs- darst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.	verlaufs- darst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.	verlaufs- darst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.
Klassen- stufen	Klasse 1	Summe	3	14	,	24	11	4	2	2	7
		%	3,2%	16,7%	,	5,1%	4,0%	16,0%	2,7%	4,5%	41,2%
	Klasse 2	Summe	16	17	,	48	45	4	16	2	4
		%	17,2%	20,2%	,	10,1%	16,4%	16,0%	21,3%	4,5%	23,5%
	Klasse 3	Summe	15	23	1	150	89	12	23	9	5
		%	16,1%	27,4%	100,0%	31,7%	32,5%	48,0%	30,7%	20,5%	29,4%
	Klasse 4	Summe	59	30	,	251	129	5	34	31	1
		%	63,4%	35,7%	,	53,1%	47,1%	20,0%	45,3%	70,5%	5,9%
Gesamt	Summe		93	84	1	473	274	25	75	44	17
	%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 24: Anzahl vorgefundener Textstrukturierungen in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Summe erzähltypischer Operationen in ihrer Verteilung auf die Textteile			Einleitung			Hauptteil			Schluss		
			verlaufs- darst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.	verlaufs- darst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.	verlaufs- darst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.
Geschlechter	männlich	Summe	43	35	,	207	115	15	37	18	9
		%	46,2%	41,7%	,	43,8%	42,0%	60,0%	49,3%	40,9%	52,9%
	weiblich	Summe	50	49	1	266	159	10	38	26	8
		%	53,8%	58,3%	100,0%	56,2%	58,0%	40,0%	50,7%	59,1%	47,1%
Gesamt	Summe		93	84	1	473	274	25	75	44	17
	%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

In der Verwendung erzähltypischer Operationen bei der Gestaltung des Hauptteils unterschieden sich Jungen und Mädchen (vgl. Tabelle 24). Jungen verwendeten mehr verlaufsdarstellende, beschreibende und interpretierende Operationen als Mädchen.

Tabelle 25: Anzahl vorgefundener Textstrukturierungen in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Summe erzähltypischer Operationen in ihrer Verteilung auf die Textteile			Einleitung			Hauptteil			Schluss		
			verlaufsdarst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.	verlaufsdarst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.	verlaufsdarst. Op.	beschr. Op.	interpret. Op.
Leistungsgruppen	Lgr. A	Summe	31	37	1	188	125	13	30	19	8
		%	33,3%	44,0%	100,0%	39,7%	45,6%	52,0%	40,0%	43,2%	47,1%
	Lgr. B	Summe	27	32	,	155	75	6	27	10	7
		%	29,0%	38,1%	,	32,8%	27,4%	24,0%	36,0%	22,7%	41,2%
	Lgr. C	Summe	35	15	,	130	74	6	18	15	2
		%	37,6%	17,9%	,	27,5%	27,0%	24,0%	24,0%	34,1%	11,8%
Gesamt			93	84	1	473	274	25	75	44	17
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Die Ergebnisse aus Tabelle 25 deuten einen Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit und der Verwendung von verlaufsdarstellenden Operationen bei der Gestaltung des Hauptteils und des Schlusses an. Eine fundierte Interpretation der Ergebnisse allein aus den quantitativen Daten war mir nicht möglich.

### 3.2 Ergebnisse der Textanalyse nach SEIDEL (1988)

Nach SEIDEL (1988) untersuchte ich schriftliche Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder in Bezug auf

- Inhalt und Charakter der vorgefundenen Erlebnisse, d.h. auf Lebenssituationen klassifiziert nach Erlebnis- und Situationstypen bzw. Erlebensbereichen,
- Zeitabstand und Dauer der Erlebnisse,
- die Anwendung von Erzählschemata, d.h. auf die Analyse der "Superstruktur", das Erfassen von typischen Textordnungsschemata nach LABOV / WALETZKY (1967, 1973) und die operationale Struktur sowie die
- sprachliche Darstellung des Erlebens bzw. Lexik des Erlebens, d.h. auf die sprachliche Markierung von Emotionen bzw. Formen der direkten Erlebensbenennung in den Texten.

#### 3.2.1 Inhalt und Charakter der Erlebnisse

Die Analyse der Texte hinsichtlich ihres Inhalts sollte dazu beitragen, einen differenzierteren Aufschluss über Schwierigkeiten und Ängste im jüngeren Schulalter bzw. zur Stichprobe zu gewinnen. Gleichzeitig war von Interesse, welche erzählenswerten Wirklichkeitsausschnitte ihrer Lebenssituation jüngere Schulkinder als Erlebnisse in ihren Texten darstellten.

Ich ging davon aus, dass Kinder unterer Klassen Schwierigkeiten und Ängste vor allem mit der in ihrem bisherigen Leben neuen Situation schulischen Lernens in Verbindung bringen. Diese Annahme wurde durch die erhobenen Erzählgegenstände bestätigt. Tatsächlich wählten die Kinder inhaltlich entsprechende Themen. Auf der Ebene der konkret gewählten Erzählgegenstände

ermittelte ich nach SEIDEL (1988, S. 39ff.) folgende Erlebensbereiche aus den Erlebniserzählungen entsprechend ihrer Häufigkeit abnehmend:

Erlebensbereich (EB) 2: Unannehmlichkeiten im Alltag (41x) wie z.B. Orientierungsschwierigkeiten im Straßenverkehr, die Beteiligung an einem Unfall, das Vergessen bzw. Verlieren eines Schlüssels, das Entscheiden beim Einkaufen, das Einfangen von Haustieren, einen Fahrraddiebstahl durch eigene Vergesslichkeit, die Behandlung beim Zahnarzt, Verlieren oder Vergessen einer Geldbörse, eines Einkaufszettels bzw. von Sportzeug oder von Aufträgen,

Erlebensbereich (EB) 5: Lernarbeit (37x) wie z.B. Rechnen, Schwimmen / Springen, Schreiben, Turnen, Weitwurf, Stangenklettern, Laufen, Lesen, Bockspringen, Singen,

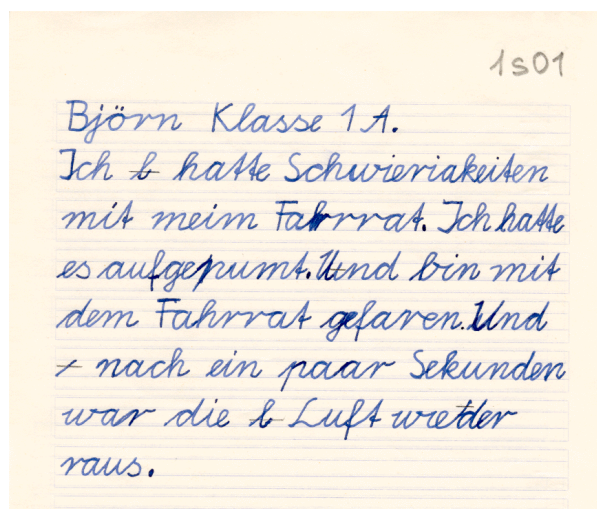
Erlebensbereich (EB) 1: Versuche, eine neue Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen (36x) wie z.B. das Radfahren, Klettern, Wandern, Rudern, Fuhrwerk- / "Autolenken", Basteln, Schachspielen, Skifahren, Malen, Fußballspielen, Eislaufen / Springen, Schreibmaschine-Schreiben, Aufbauen eines Zeltens,

Erlebensbereich (EB) 3: Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen (15x) wie z.B. Helfen im Haushalt, Freundschaft, Pflegen von Mensch oder Tier, den unerfüllten Tierwunsch, die Verständigung im Ausland, das Nicht-einschlafen-Können,

Erlebensbereich (EB) 4: Abenteuerliches in der Freizeit (15x) wie Betreten einer Ruine, Hängenbleiben beim Klettern.

Es zeigte sich, dass jüngere Schulkinder vor allem von Unannehmlichkeiten im Alltag sowie von Schwierigkeiten aus dem Bereich schulischen Lernens (vor allem in Klasse 2) bzw. von Versuchen erzählten, eine Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen.

Abbildung 8: Beispiel einer Erlebniserzählung Kl. 1 (1s01). Einzuordnen als „Unannehmlichkeit im Alltag“ oder als „Versuch, eine neue Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen“?



1s01

Björn Klasse 1A.  
Ich ~~h~~ hatte Schwierigkeiten  
mit meinem Fahrrad. Ich hatte  
es aufgepumpt. Und bin mit  
dem Fahrrad gefahren. Und  
nach ein paar Sekunden  
war die ~~h~~ Luft wieder  
raus.

Auch die Inhaltsanalyse von Texten jüngerer Schulkinder schien SEIDELs Hypothese zu bestätigen,

"dass sich mit der Entwicklung der psychischen Voraussetzungen zu zunehmend bewusstem, selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln die Möglichkeiten zur Situationsbewältigung verändern und in den verschiedenen Altersstufen Unterschiede im Situationserleben bestehen." (SEIDEL 1988, S. 6)

Nach der von SEIDEL erprobten Typisierung von Erlebensbereichen ergab sich für die erhobenen Texte von jüngeren Schulkindern im Einzelnen folgendes Bild:

Tabelle 26: Anzahl der Erlebensbereiche in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Erlebensbereiche		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
EB 1: Tätigk.	Anzahl	11	13	10	2	36
	% der Gesamtzahl	7,6%	9,0%	6,9%	1,4%	25,0%
EB 2: Alltag	Anzahl	6	6	12	17	41
	% der Gesamtzahl	4,2%	4,2%	8,3%	11,8%	28,5%
EB 3: Bezieh.	Anzahl	4	2	2	7	15
	% der Gesamtzahl	2,8%	1,4%	1,4%	4,9%	10,4%
EB 4: Abenteuer	Anzahl	5	2	5	3	15
	% der Gesamtzahl	3,5%	1,4%	3,5%	2,1%	10,4%
EB 5: Lernarb.	Anzahl	10	13	7	7	37
	% der Gesamtzahl	6,9%	9,0%	4,9%	4,9%	25,7%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Während nach den Ergebnissen (vgl. Tabelle 26) in Klasse 1 und 2 Erlebnisse zum Beherrschen von Tätigkeiten und zur Lernarbeit dominierten, erzählten Kinder aus 3. und 4. Klassen hauptsächlich von Schwierigkeiten durch Unannehmlichkeiten im Alltag.

Tabelle 27: Anzahl der Erlebensbereiche in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl.=72, weibl.=72.)

Erlebensbereiche		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
EB 1: Tätigk.	Anzahl	23	13	36
	% der Gesamtzahl	16,0%	9,0%	25,0%
EB 2: Alltag	Anzahl	20	21	41
	% der Gesamtzahl	13,9%	14,6%	28,5%
EB 3: Bezieh.	Anzahl	6	9	15
	% der Gesamtzahl	4,2%	6,3%	10,4%
EB 4: Abenteuer	Anzahl	5	10	15
	% der Gesamtzahl	3,5%	6,9%	10,4%
EB 5: Lernarb.	Anzahl	18	19	37
	% der Gesamtzahl	12,5%	13,2%	25,7%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%



Am häufigsten wurden von Jungen Erlebnisse zum Erlebensbereich 1 (Mädchen EB 2) ausgewählt. Unannehmlichkeiten im Alltag (EB 2) und Lernarbeit (EB 5) waren für Jungen und Mädchen gleichermaßen bedeutsam.

Interessanterweise deuteten sich geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 27) in den Kategorien EB 1, EB 3 und EB 4 an. Die geringe Materialbasis verbot jedoch Verallgemeinerungen in Bezug auf die sich andeutende größere soziale Kompetenz von Mädchen und die Bedeutung von Abenteuern für Mädchen (EB 4).

Tabelle 28: Anzahl der Erlebensbereiche in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Erlebensbereiche		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
EB 1: Tätigk.	Anzahl	14	10	12	36
	% der Gesamtzahl	9,7%	6,9%	8,3%	25,0%
EB 2: Alltag	Anzahl	10	14	17	41
	% der Gesamtzahl	6,9%	9,7%	11,8%	28,5%
EB 3: Bezieh.	Anzahl	6	5	4	15
	% der Gesamtzahl	4,2%	3,5%	2,8%	10,4%
EB 4: Abenteuer	Anzahl	8	5	2	15
	% der Gesamtzahl	5,6%	3,5%	1,4%	10,4%
EB 5: Lernarb.	Anzahl	10	14	13	37
	% der Gesamtzahl	6,9%	9,7%	9,0%	25,7%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Versuche, eine neue Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen (EB 1) waren für Kinder der Leistungsgruppe A von großer Bedeutung (vgl. Tabelle 28). Für Kinder der Leistungsgruppen B und C waren eher Unannehmlichkeiten im Alltag präsent.

SEIDELS Kategoriensystem zur Einordnung von Texten in Erlebensbereiche war nicht immer eindeutig anzuwenden, da manche Texte inhaltlich mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten (gehört ein Erlebnis zum Stangenklettern z.B. dem Erlebensbereich 1 oder 5 an?).

Nach SEIDEL unternahm ich außerdem den Versuch einer Klassifizierung der Erlebnisse nach immer wiederkehrenden Situationskennzeichen. Wie sie konnte auch ich „Erlebnisse mit gleichem oder ähnlichem Grundcharakter“ feststellen, die ich nach SEIDEL bestimmten Erlebnistypen mit der Absicht zuordnete, Tendenzen mit möglichst hohem Verallgemeinerungsgrad aufzuzeigen.

Die analysierten Texte ließen sich acht Erlebnistypen (vgl. SEIDEL 1988, S. 26ff.) zuordnen und entsprechend kennzeichnen als

- Bewährungs-,
- Selbstüberwindungs-,
- Misserfolgs-,

- Übertretungs-,
- Entscheidungs-,
- Pech-,
- Leidens- bzw.
- Angstgeschichten.

In den Klassenstufen 1 bis 3 (Kinder im Alter von 6 / 7 bis 8 / 9 Jahren) dominierten nach der Typisierung von SEIDEL Bewährungs- und Misserfolgsgeschichten (vgl. Tabelle 29), wobei die Anzahl entsprechender Geschichten in Klasse 2 besonders beeindruckend war.

Meiner Ansicht nach war das ein Ausdruck bewusst gewordener schulischer Anpassung sowie einer gefestigten Grundeinstellung: schulisches Lernen ist schwierig. Die Kinder waren vertrauter mit schulischen Anforderungen und erlebten schulisches Lernen mit einer anderen Gerichtetheit.

Anders war dies offensichtlich in Klasse 4. Hier dominierten Misserfolgs- und Pechgeschichten. Das wachsende Selbstbewusstsein der Kinder in der vorpuberalen Phase ihrer Entwicklung ermöglichte es wohl leichter, sich zu Misserfolg und Pech zu bekennen.

Übertretungsgeschichten im definierten Sinne tauchten als schriftlich dokumentierte Erlebniserzählungen nicht auf. Vermutlich drückten sich darin Zurückhaltung und Vorsicht gegenüber Erwachsenen aus.

Tabelle 29: Anzahl der Erlebnistypen in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Erlebnistypen		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Angst	Anzahl	3		4	4	11
	% der Gesamtzahl	2,1%		2,8%	2,8%	7,6%
Bewährung	Anzahl	13	20	13	5	51
	% der Gesamtzahl	9,0%	13,9%	9,0%	3,5%	35,4%
Entscheidung	Anzahl			2	1	3
	% der Gesamtzahl			1,4%	,7%	2,1%
Leid	Anzahl	2	1	2	6	11
	% der Gesamtzahl	1,4%	,7%	1,4%	4,2%	7,6%
Misserfolg	Anzahl	9	8	12	10	39
	% der Gesamtzahl	6,3%	5,6%	8,3%	6,9%	27,1%
Pech	Anzahl	4	3	3	8	18
	% der Gesamtzahl	2,8%	2,1%	2,1%	5,6%	12,5%
Selbstüberwindung	Anzahl	3	4		2	9
	% der Gesamtzahl	2,1%	2,8%		1,4%	6,3%
sonstige	Anzahl	2				2
	% der Gesamtzahl	1,4%				1,4%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Wie die Tabelle 30 zeigt, deuteten sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bevorzugung von Misserfolg oder Bewährung an. Während Jungen als Schwierigkeiten eher Misserfolge

angaben, bekundeten Mädchen signifikant mehr Schwierigkeiten in Bewährungssituationen.

Tabelle 30: Anzahl der Erlebnistypen in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Erlebnistypen		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
Angst	Anzahl	6	5	11
	% der Gesamtzahl	4,2%	3,5%	7,6%
Bewährung	Anzahl	20	31	51
	% der Gesamtzahl	13,9%	21,5%	35,4%
Entscheidung	Anzahl	1	2	3
	% der Gesamtzahl	,7%	1,4%	2,1%
Leid	Anzahl	3	8	11
	% der Gesamtzahl	2,1%	5,6%	7,6%
Misserfolg	Anzahl	24	15	39
	% der Gesamtzahl	16,7%	10,4%	27,1%
Pech	Anzahl	10	8	18
	% der Gesamtzahl	6,9%	5,6%	12,5%
Selbstüberwindung	Anzahl	7	2	9
	% der Gesamtzahl	4,9%	1,4%	6,3%
sonstige	Anzahl	1	1	2
	% der Gesamtzahl	,7%	,7%	1,4%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Auch die leistungsgruppenspezifische Orientierung auf bestimmte Erlebnistypen (Bewährung, Misserfolg) unterstrich mit den Ergebnissen aus Tabelle 31 die Aussagen der Klassenstufenanalyse.

Erwartungsgemäß dominierten bei Kindern der Leistungsgruppe C (d.h. bei schulisch leistungsschwachen Kindern) die Misserfolgsgeschichten.

Angstgeschichten bzw. von Ängsten haben nur wenige Kinder erzählt. Solche Darstellungen bezogen sich auf

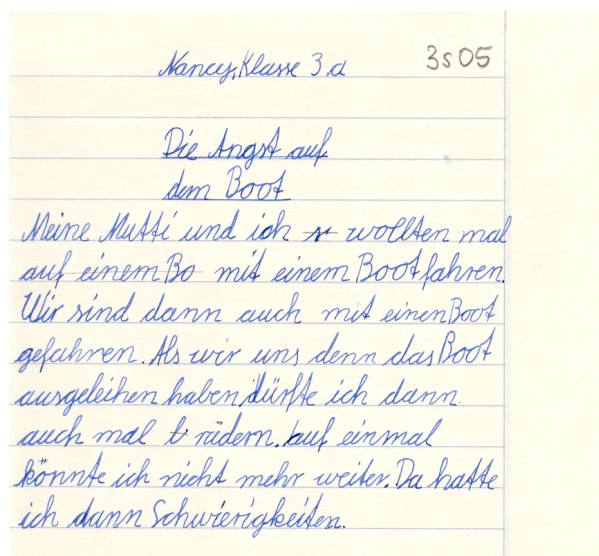
- den Tod eines Haustiers oder eines Angehörigen,
- auf Einträge in Mitteilungsheften,
- auf das Bewältigen einer Leistungskontrolle,
- auf eine bevorstehende Umschulung,
- auf die mögliche Blamage beim Sport,
- auf die Sorge oder Angst, keine Freunde zu finden,
- auf die Bestrafung durch Erwachsene,
- auf eine unangenehme Entdeckung,
- auf die Angst, die Mutter nicht zu finden oder
- auf Zeitnot.

Tabelle 31: Anzahl der Erlebnistypen in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Erlebnistypen		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Angst	Anzahl	5	2	4	11
	% der Gesamtzahl	3,5%	1,4%	2,8%	7,6%
Bewährung	Anzahl	17	19	15	51
	% der Gesamtzahl	11,8%	13,2%	10,4%	35,4%
Entscheidung	Anzahl		2	1	3
	% der Gesamtzahl		1,4%	,7%	2,1%
Leid	Anzahl	2	3	6	11
	% der Gesamtzahl	1,4%	2,1%	4,2%	7,6%
Misserfolg	Anzahl	9	13	17	39
	% der Gesamtzahl	6,3%	9,0%	11,8%	27,1%
Pech	Anzahl	8	7	3	18
	% der Gesamtzahl	5,6%	4,9%	2,1%	12,5%
Selbstüberwindung	Anzahl	6	1	2	9
	% der Gesamtzahl	4,2%	,7%	1,4%	6,3%
sonstige	Anzahl	1	1		2
	% der Gesamtzahl	,7%	,7%		1,4%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Die relativ geringe Anzahl von Angstdarstellungen war vermutlich darauf zurückzuführen, dass Kinder Ängste gegenüber einer relativ fremden Person nicht eingestehen wollten oder solche Darstellungen sprachlich nicht bewältigten.

Abbildung 9: Beispiel einer Angstgeschichte Klasse 3 (3s05)



Kein vorgefundener Kindertext konnte dem Erlebnistyp *Übertretungsgeschichte* zugeordnet werden. Bei zwei Texten versagte SEIDELs Kategoriensystem.

Außerdem erwiesen sich ihre Begriffsbestimmungen von Erlebnistypen (vgl. SEIDEL 1988, S. 26ff.) bei der Zuordnung von Texten jüngerer Schulkinder insgesamt oft als zu unscharf und zu wenig differenziert. Deshalb ordnete ich die Erlebniserzählungen ihren Kategorien zwar zu, nahm aber auswertend inhaltliche und redaktionelle Modifizierungen der Zuordnungskriterien (nachfolgend insbesondere erkennbar an *kursiven* Hervorhebungen in den tabellarischen Gegenüberstellungen) zum besseren Begriffsverständnis vor.

Bei einigen Kriterien waren jeweils nachgestellt zusätzliche Erläuterungen notwendig:

Tabelle 32: Modifizierungsvorschlag zur Definition Bewährungsgeschichten

Definition bei SEIDEL (1988)	Modifizierungsvorschlag
<p>Unter (1) <b>Bewährungsgeschichten</b> fassen wir alle Erlebniserzählungen, in denen eine schwierige Situation, dargestellt wird, auf die sich der Erzähler von vornherein bis zu einem gewissen Grade einstellt. Sie ist für den Erzähler nicht völlig unerwartet. Der Erzähler weiß um die möglichen Gefahren bzw. Schwierigkeiten und kalkuliert sie bei seinen Entscheidungen ein. Er hat die Absicht, die eigenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und glaubt, die Situationsanforderungen bewältigen zu können. Der häufigste Anlass für das Auslösen des Erlebens ist das Herantragen einer Aufgabe durch andere an den Erzähler und die damit verbundene Übernahme von Verantwortung, beispielsweise die Teilnahme an einem sportlichen Wettkampf, das Ablegen der Fahrschulprüfung, die Betreuung eines Kindes. Die "Bewährung" bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf ein bestimmtes Verhalten, sondern kann auch die Ausprägung und Festigung eines Gefühls oder eines sozialen Wertes betreffen, z.B. die Bewährung einer Freundschaft oder der Liebe.</p>	<p>Unter (1.) <b>Bewährungsgeschichten</b> fasse ich alle Texte, in denen eine für die Erzählerin / den Erzähler als schwierig erlebte Situation der Bewährung, <i>Erprobung, Prüfung oder des Selbstbeweises</i> dargestellt wird, auf die sie / er sich von vornherein bis zu einem gewissen Grade <i>mit ihrer / seiner dafür erworbenen Handlungskompetenz und eingeübten Verhaltensmustern</i> einstellt. Die Situation tritt für die Erzählerin / den Erzähler nicht völlig unerwartet ein. Sie / er weiß um die möglichen Gefahren bzw. Schwierigkeiten und kalkuliert sie <i>bei ihren / seinen Handlungen und ihrem / seinem Verhalten</i> ein. Die Erzählerin / der Erzähler hat die Absicht, ihre / seine Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Beweis zu stellen, und glaubt, die Situationsanforderungen bewältigen zu können. Der häufigste Bewährungsanlass ist das <i>Stellen einer (Lern-)Aufgabe und die damit verbundene Herausforderung zur Erprobung und Prüfung eingeübten Handelns oder Verhaltens</i>. Bewährungsgeschichten können auch die Ausprägung und Festigung eines Gefühls oder eines sozialen Wertes betreffen.</p>

Der Begriff Bewährung war in der DDR häufig ideologisch bzw. moralisch anspruchsvoll belegt. Alltägliche Situationen des Bewährens von jüngeren Schulkindern, z.B. die Bewährung beim Lernen, beim Erproben eines eingeübten Verhaltens u.a., ließen sich meiner Ansicht nach deshalb eigentlich kaum diesem Erlebnistyp zuordnen.

Tabelle 33: Modifizierungsvorschläge zur Definition Selbstüberwindungs- und Misserfolgsgeschichten

Definition bei SEIDEL (1988)	Modifizierungsvorschlag
<p>In (2) <b>Selbstüberwindungsgeschichten</b> werden außergewöhnliche Situationen dargestellt, in die die Erzähler unbewusst und meist ohne eigenes Verschulden geraten sind. Die Erzähler erkennen die Kompliziertheit der Situation und wissen, dass sie die Situation nur durch eigene Anstrengung und Willenskraft bewältigen können. Sie haben eine neue Situation zu meistern und wollen und / oder müssen ihre Persönlichkeitsqualitäten unter Beweis stellen. Ob der Erzähler in der Situation besteht oder verliert, ist für ihn persönlich von großer Wichtigkeit. Beispielsweise kann von seinem Sprung vom Drei-Meter-Turm die Wiedergewinnung seines Selbstvertrauens oder die Anerkennung im Kollektiv abhängen. Für einen anderen ist das Verhalten während eines Wettkampfes von ausschlaggebender Bedeutung für die Weiterführung seiner Trainertätigkeit u.a.m.</p>	<p>In (2.) <b>Selbstüberwindungsgeschichten</b> werden <i>schwierige Situationen der inneren Auseinandersetzung, des Widerstreites oder der Befreiung von einer psychischen Belastung</i> dargestellt, <i>die durch Herausforderungen zu gegensätzlichem Handeln, Verhalten und Fühlen entstanden sind</i>. Die Erzählerin / der Erzähler erkennt die Kompliziertheit der Situation und weiß, dass sie / er diese nur <i>durch Überwindung und Selbstzwang entgegen ihrer / seiner eigenen Neigung oder ihrem / seinem Vorteil bzw. ihrer / seiner inneren Befindlichkeit, Scheu, Anstrengungsbereitschaft und Willenskraft</i> bewältigen kann. Sie / er hat die Situation zu meistern und will oder muss ihre / seine Persönlichkeitsqualitäten unter Beweis stellen. Ob die Erzählerin / der Erzähler <i>der Herausforderung widersteht oder ihr nachgibt</i>, ist für sie / ihn persönlich oft von großer Wichtigkeit.</p>
Definition bei SEIDEL (1988)	Modifizierungsvorschlag
<p>Ähnlich beschreibbar ist die Situation in (3) <b>Misserfolgsgeschichten</b>. Wir fassen darunter alle Erzählungen, in denen das unerwartete Geschehen ausgelöst wird durch das Auftreten eines unerwartet negativen Handlungsergebnisses, z.B. beim Erlernen sportlicher Elemente, bei der Herstellung eines Werkstückes oder bei der Erfüllung von schulischen Anforderungen. Dargestellt werden im Hauptteil der Erzählung vor allem die Anstrengungen des Erzählers zur Überwindung des Misserfolgs und zur Sicherung eines positiven Ergebnisses. Der Erzähler will sich selbst und / oder anderen beweisen, dass er in der Lage ist, durch Eifer und Ausdauer die Anforderungen zu bewältigen. Die Auflösung des Geschehens besteht im Erreichen eines positiven Resultats.</p>	<p>Ähnlich beschreibbar ist die Situation in (3.) <b>Misserfolgsgeschichten</b> bzw. <i>Nicht-Erfolgsgeschichten</i>. Ich fasse darunter alle Texte, in denen <i>das Misslingen eines Vorhabens, das Ausbleiben eines erwarteten Erfolges, der andersartige Verlauf eines scheinbar kalkulierbaren Geschehens abgebildet wird</i>. Die Erzählerin / der Erzähler stellt die Ausgangslage und die Erwartungen dar und konfrontiert sie mit dem unerwartet negativen Handlungsergebnis, dem Fehl- oder Rückschlag.</p>

SEIDELs Definition schloss mit dem Satz "Die Auflösung des Geschehens besteht im Erreichen eines positiven Resultats" (vgl. SEIDEL 1988, S. 29). Bei einer derartigen Sicht von Misserfolgsgeschichten blieben jedoch negative Handlungsergebnisse unbeachtet. Gerade Misserfolgs- oder Nicht- Erfolgsgeschichten hatten aber oft ein negatives Handlungsergebnis und beschrieben Fehl- oder Rückschläge. Deshalb erschien mir eine Modifizierung notwendig.

Tabelle 34: Modifizierungsvorschlag zur Definition Übertretungsgeschichten

Definition bei SEIDEL (1988)	Modifizierungsvorschlag
In (4) <b>Übertretungsgeschichten</b> beruht das Eintreten eines unerwarteten Geschehens immer auf einer Norm- oder Pflichtverletzung durch den Erzähler. Er hat sich selbst durch sein eigenes schuldhaftes oder unkluges Verhalten in eine schwierige Situation gebracht, und meist wird er sich seines Fehlverhaltens auch bewusst, und er akzeptiert die Norm. Je nach der Schwere des Verstoßes oder des Versäumnisses ist die Situation auch mehr oder weniger kompliziert. Die Situation kann sehr gefährlich sein und damit unbändige Angst hervorrufen, z.B. eine Verletzung bei einer pflichtwidrigen Mopedfahrt, sie kann aber auch weniger unheilvoll, jedoch ebenfalls äußerst unangenehm sein, z.B. das Erappt-Werden beim Stehlen von Obst oder bei der Fahrt ohne gültigen Fahrtausweis.	Der Kategorie (4.) <b>Übertretungsgeschichten</b> ordne ich alle Texte zu, die Situationen darstellen, welche auf einer Norm-, Gesetzes-, <i>Vorschrifts-</i> oder Pflichtverletzung, <i>auf Regel- oder Abmachungsverstöße</i> durch die Erzählerin / den Erzähler beruhen. Sie / er hat sich selbst durch ihr / sein <i>bewusstes oder unbewusstes Zuwiderhandeln oder Vergehen</i> in eine Situation gebracht, <i>die erst durch das Erkennen oder Einkalkulieren des Fehlverhaltens schwierig wird.</i> Je nach der inneren Akzeptanz oder des Öffentlich-Werdens des Verstoßes oder des Versäumnisses erscheint die Situation auch mehr oder weniger kompliziert. Die Situation kann sehr gefährlich sein und damit unbändige Angst hervorrufen, sie kann aber auch weniger unheilvoll, jedoch ebenfalls äußerst unangenehm sein <i>oder erst im Nachhinein als Übertretung erkannt werden.</i>

Die alleinige Konzentration auf Normverstöße als Zuordnungskriterium für Übertretungsgeschichten wurde meiner Auffassung nach dem Begriff *Übertretungsgeschichte* nicht gerecht. Der Begriff schien weiter als sein Zuordnungskriterium gefasst zu sein. Zur Vermeidung eines zu engen Verständnisses von Normverstößen fügte ich deshalb differenzierende Formulierungen ein.

Tabelle 35: Modifizierungsvorschlag Definition Entscheidungsgeschichte

Definition bei SEIDEL (1988)	Modifizierungsvorschlag
(5) <b>Entscheidungsgeschichten</b> sind geprägt von großer Unsicherheit des Erzählers im Finden der richtigen Entscheidung in der jeweiligen Situation, von Zweifeln an der Richtigkeit eines Entschlusses sowie von Verantwortungsbewusstsein gegenüber den durch seinen Entschluss bewirkten Konsequenzen. Das ungewohnte Geschehen wird wesentlich bedingt durch mangelnde Erfahrungen des Erzählers mit derartigen Situationen. Er möchte (vor allem in seinem eigenen Interesse) den richtigen Entschluss fassen, z.B. den für ihn geeignetsten Beruf wählen oder sich für einen bestimmten Partner entscheiden, hat aber verschiedene Möglichkeiten zur Realisierung seiner Vorstellungen, die ihrerseits wiederum unsicherheitsindizierende Potenzen besitzen. Deshalb nimmt das Abwägen von Entscheidungsmöglichkeiten und von Handlungsspielräumen einen besonders breiten Raum in Texten dieses Typs ein. Dabei kann entweder die schon vollzogene Entscheidung der Anlass für die Auseinandersetzung sein, oder der Erzähler sieht sich erst durch entsprechende Umstände zum Treffen einer Entscheidung veranlasst. Im zweiten Fall stellt der Vollzug der Entscheidung, zugleich die Lösung der Schwierigkeiten dar.	(5.) <b>Entscheidungsgeschichten</b> kennzeichnen Situationen, in denen etwas zu überlegen, zu ermessen, unter mehreren Möglichkeiten auszuwählen, abzuwägen oder zu bestimmen ist. Die Schwierigkeit der Situationsbewältigung ist im Zwang zum Handeln, im Durchringen zu einer Entscheidung, im endgültigen Festlegen, im eindeutigen Bekennen bzw. im Herbeiführen eines möglicherweise später zu bereuenden Entschlusses zu sehen und ist oft geprägt von großer Unsicherheit der Erzählerin / des Erzählers im Finden der richtigen Lösung, von Zweifeln an der Richtigkeit eines Entschlusses sowie von Verantwortungsbewusstsein gegenüber den durch ihren / seinen Entschluss bewirkten Konsequenzen.

Tabelle 36: Modifizierungsvorschläge zu Definitionen Pech-, Leidens- und Angstgeschichten

Definition bei SEIDEL (1988)	Modifizierungsvorschlag
<p>(6) <b>Pechgeschichten</b> spiegeln eine mehr alltägliche Situation wider, wie sie jeder Mensch in ähnlicher Weise oftmals in seinem Leben erlebt. Es sind die Vorkommnisse, die in den Momenten ihres Auftretens zwar sehr unangenehm sein können, weil sie mit vielen Unannehmlichkeiten verbunden sind, letztlich aber rasch in Vergessenheit geraten, z.B. ein Mopeddefekt, ein Sturz, das Abhandenkommen von Gegenständen, das Versäumen eines Treffpunkts u.ä.. Erlebnisse dieser Art sind zwar ärgerlich, aber in der Regel ohne ernste Folgen, so dass sie rasch in Vergessenheit geraten und im Nachhinein sogar oftmals zum Schmunzeln anregen. Oft hat sich der Erzähler selbst durch eine Unaufmerksamkeit oder Unvorsichtigkeit in eine schwierige Situation gebracht, in der überlegtes Reagieren erforderlich wird, meist wird er jedoch von außerhalb seines Handlungsspielraumes liegenden Ereignissen betroffen. Bei diesem Erlebnistyp wird häufig auch eine Folge von Missgeschicken in ihrer Gesamtheit als d i e Schwierigkeit erlebt.</p>	<p>(6.) <b>Pechgeschichten</b> spiegeln Situationen wider, <i>in denen Unglücksfälle, Missgeschicke oder eine Folge davon geschildert werden.</i> Es sind Vorkommnisse, die in den Momenten ihres Auftretens zwar als sehr unangenehm empfunden werden, letztlich aber <i>wegen ihrer geringen Bedeutsamkeit oder Konsequenzen bzw. fehlenden ernsten Folgen rasch wieder in Vergessenheit geraten und im Nachhinein sogar oftmals zum Schmunzeln anregen können.</i> Oft hat sich die Erzählerin / der Erzähler selbst durch Unaufmerksamkeit, Unvorsichtigkeit oder <i>Versäumnisse</i> in die Situation gebracht. Meist jedoch wird sie / er durch äußere Umstände betroffen. Die Erzählerin / der Erzähler erlebt häufig die Folge von Missgeschicken in ihrer Gesamtheit als d i e Schwierigkeit.</p>
<p>(7) <b>Leidensgeschichten</b> beinhalten die Darstellung einer frustrierend wirkenden Situation. Der Erzähler sieht keinen Ausweg, die Situation zu seinen Gunsten zu verändern. Sein Handlungsspielraum ist stark eingeeengt. Er ist in seinem Handeln gehemmt. Der Erzähler leidet, wesentlich bedingt durch sein eigenes Unvermögen zur Lösung der Situation, unter einem unlösbaren Konflikt. Verzweiflung, Niedergeschlagenheit, Beklemmung, Traurigkeit, Einsamkeit, Sehnsucht, Hilflosigkeit sind Erscheinungsformen seines inneren Zustandes. Erlebnisse dieses Typs sind beispielsweise langandauernde Krankheit, das Einleben in eine neue soziale Umgebung, z.B. im Internat.</p>	<p>(7.) <b>Leidensgeschichten</b> beinhalten die Darstellung von Situationen <i>andauernden Ertragens, Duldens oder Zulassens von Beeinträchtigungen der menschlichen Seele oder / und des körperlichen Wohlbefindens von Mensch und Tier, kann aber auch z.B. die Zerstörung und Schädigung der Umwelt betreffen.</i> Die Erzählerin / der Erzähler sieht im Augenblick des Erlebens keinen Ausweg, die Situation zu ihren / seinen Gunsten zu verändern <i>und empfundenen Mangelercheinungen zu begegnen.</i> Der Handlungsspielraum kann durch <i>schmerzliche Empfindungen</i> stark eingeeengt sein. Die Erzählerin / der Erzähler ist in ihrem / seinem Handeln gehemmt, sie / er leidet, wesentlich bedingt durch ihr / sein eigenes Unvermögen zur <i>positiven Bewältigung</i> der Situation. Ein unlösbarer Konflikt, Verzweiflung, <i>Schmerz</i>, Niedergeschlagenheit, Beklemmung, Traurigkeit, Einsamkeit, Sehnsucht oder / und Hilflosigkeit sind Erscheinungsformen ihres / seines inneren Zustandes.</p>
<p>Im Zentrum der (8) <b>Angstgeschichten</b> steht die Darstellung einer, als bedrohlich erlebten Situation, welche ungewollt herbeigeführt wurde. Das Bewusstwerden des Auf-sich-allein-gestellt-Seins und der eigenen Hilflosigkeit oder Unterlegenheit verursacht eine unbändige Angst. Dieser emotionale Zustand bewirkt in der Regel eine Reihe übereilter, spontaner Versuche zur Situationsbewältigung, beispielsweise beim Einbruch auf dem Eis oder bei der Bedrohung durch ein Tier.</p>	<p>Im Zentrum von (8.) <b>Angstgeschichten</b> steht die Darstellung einer als bedrohlich erlebten Situation, welche ungewollt herbeigeführt wurde. Das Bewusstwerden des Auf-sich-allein-gestellt-Seins und der eigenen Hilflosigkeit oder Unterlegenheit <i>sowie das "Erleben sich verändernder Mischungen von Ungewissheit, Erregung und Furcht"</i> (vgl. ARNOLD / EYSENICK / MEILI 1980, S. 101) verursachen Angst. Dieser emotionale Zustand bewirkt in der Regel eine Reihe von unüberlegten, übereilten, spontanen Versuchen zur Situationsbewältigung.</p>



Als weitere Verallgemeinerung der Erlebnistypen bestimmte SEIDEL drei *Situationstypen*, die den Grad der Situationsbewältigung angaben.

Eine Differenzierung der Situationstypen erfolgte entsprechend den bereits erwähnten Zugehörigkeitsmerkmalen (vgl. SEIDEL 1988, S. 33f.):

- Die Erlebnistypen Bewährung, Selbstüberwindung, Misserfolg, Übertretung und Entscheidung gehörten dem Situationstyp I (104 von 144 Texten) an.
- Dem Situationstyp II (18 von 144 Texten) waren vor allem Geschichten des Erlebnistyps Pech zuzuordnen.
- Zum Situationstyp III (22 von 144 Texten) gehörten die Erlebnistypen Leiden / Leid und Angst.

### **3.2.2 Zeitabstand und Dauer der Erlebnisse**

Von prinzipieller Bedeutung für die Auswahl und Strukturierung der Texte war für WILKE (1982) auch für SEIDEL der zeitliche Abstand zwischen dem Erlebnis und seiner schriftlichen Fixierung durch die Erhebung der Texte (Zeitabstand) sowie dessen Dauer (Zeitdauer).

SEIDEL arbeitete zur Analyse des zeitlichen Abstandes mit vier Kategorien:

- A) Erlebnisse, die kürzere Zeit (bis zu einem Monat),
- B) Erlebnisse, die noch nicht lange (mehr als einen Monat - bis zu einem Jahr),
- C) Erlebnisse, die längere Zeit (mehr als ein Jahr - bis zu drei Jahren) und
- D) Erlebnisse, die länger als drei Jahre zurücklagen.

Mit Bezug auf WILKE (1982) ging SEIDEL bei der Einteilung der Zeitdauer der Erlebnisse, d.h. der „Spanne zwischen Beginn und Ende des Gesamtgeschehens“ von nachfolgenden Kategorien aus.

Die Zeitdauer umfasste die Kategorien:

- A) einige Minuten, jedoch nicht mehr als eine Stunde (Episode),
- B) mehrere Stunden, jedoch nicht mehr als einen Tag (eine oder mehrere Episoden),
- C) einen oder mehrere Tage, jedoch nicht mehr als eine Woche (mehrere Episoden) sowie
- D) mehr als eine Woche (oder einen Entwicklungsabschnitt). (vgl. SEIDEL 1988, S. 56)

Analog zu meinem Vorgehen bei WILKE (1982) nahm ich wegen oft fehlender zeitlicher Angaben in den Kindertexten zu diesem Analysegesichtspunkt SEIDELs eine entsprechende textanalytische Erhebung nicht vor.

Durch Befragungen der Kinder (vgl. Kapitel 4.1.5, S. 176ff., meiner Untersuchungen) konnte ich aber diesbezügliche Ergebnisse erheben.

### **3.2.3 Anwendung von Erzählschemata**

Bei der Analyse der Textstrukturen beschränkte ich mich wie SEIDEL (1988, S. 12) auf

„beobachtbare und empirisch nachweisbare Einzelaspekte bzw. immer wiederkehrende Merkmale der schriftlichen Erlebniserzählungen“.

SEIDELs erfolgreich erprobte Methoden der Textanalyse behielt ich im Wesentlichen bei.

Zum Nachweis der Superstruktur (d.h. der Anwendbarkeit von schematischen Ordnungsprinzipien) verglich ich die Textstruktur der schriftlichen Erlebniserzählungen jeweils mit dem typischen Textordnungsschema des auf LABOV / WALETZKY (1967) zurückgehenden Analysemodells (vgl. Kapitel 1.2, S. 12).

Es sah vor, Texte nach drei Grundmustern (Grundmuster A, B, C) zu unterscheiden:

- Texte, die dem Modell von LABOV / WALETZKY entsprachen (Grundmuster A),
- Texte, die dem Modell grundsätzlich folgten, jedoch eine zersplitterte oder reduzierte Struktur hatten (Grundmuster B) sowie
- Texte, die nicht dem Modell entsprachen (Grundmuster C).

Abweichend von SEIDEL (1988) ordnete ich alle Texte, die sich nicht den Grundmustern A oder B zuordnen ließen, ohne Feinanalyse dem Grundmuster C zu.

Es handelte sich im Einzelnen dabei auch um Texte, die überhaupt nicht als erzählende Texte zu bezeichnen, wenig entfaltet oder unverständlich waren, aber von den Kindern mit entsprechender Absicht als „Erlebniserzählung“ geschrieben wurden.

Solche Texte kamen im Textkorpus bei SEIDEL nicht vor. Ihre Grundmuster-C-Texte waren vor allem solche, die qualitativ über das erlernte Schulmuster hinausgingen.

In kritischer Distanz zu dem Textstrukturierungsmodell von LABOV / WALETZKY (1967) diskutierte SEIDEL das Modell der narrativen Grundstruktur einer Erzählung in Form eines Baumdiagramms oder durch das Formulieren von Bildungsregeln nach VAN DIJK (1980):

NARR → GESCHICHTE	MORAL	
GESCHICHTE → PLOT	EVALUATION	
PLOT → EPISODE(N)		
EPISODE → RAHMEN	EREIGNIS(SE)	
EREIGNIS → KOMPLIKATION	AUFLÖSUNG	(vgl. SEIDEL 1988, S. 65ff.)

Der nachfolgend als Transkript abgebildete Beispieltext (vgl. Abbildung 10) und das dazu gehörige Original (Abbildung 11) verdeutlichen die Textstrukturierung nach LABOV / WALETZKY (1967) bzw. dem Textstrukturierungs-Grundmuster A nach SEIDEL und geben außerdem einen Einblick, wie die Texte für weitere Analyseschwerpunkte aufbereitet wurden.

Abbildung 10: Aufbereiteter Beispieltext „Erlebniserzählung“ 4s15 (Klasse 4, männlich, Leistungsgruppe B), der dem Grundmuster A entspricht

4s15: 111 Wö.

Meine Maus

Als ich **Nach**hause kamm- wollte ich nach meiner Maus sehen. Ich habe gleich aus der Küche Sägespäne geholt. Dann bin ich ins Zimmer gegangen. Danach bin ich an den Bauer gekommen. Ich habe das Häüchsen Häuchsen hochgehoben. Erst dachte ich- meine Maus schläft- aber dann habe ich gesehen- das sie tot war. Ich habe sie aus dem Bauer genommen und bin dann raus auf den Hinterhof gegangen. Ich habe ein kleines Loch gebuddelt und sie ihnein gelegt..¿ Dann habe ich das Loch zugebuddelt. Ich bin dann/~ wieder nach oben gegangen und habe den Bauer auf den Boden gebracht. Ich habe- wo ich Schlafen gegangen bin/~ nur an meine Maus gedacht.

#### Orientierung

(Beginn der Erzählung, Ort, Zeit, Personen, Situation)

#### Komplikation

(Ereignisfolge, Komplikationshandlung, Abschluss mit Resultat)

#### Evaluation

(Punkt maximaler Komplikation; Einschnitt zwischen Kompl. u. Resultat)

#### Auflösung

(Teil, der auf die Evaluation folgt)

#### Coda

(Einstellen der Sprecher-/ Schreiber-Perspektive auf die Gegenwart)

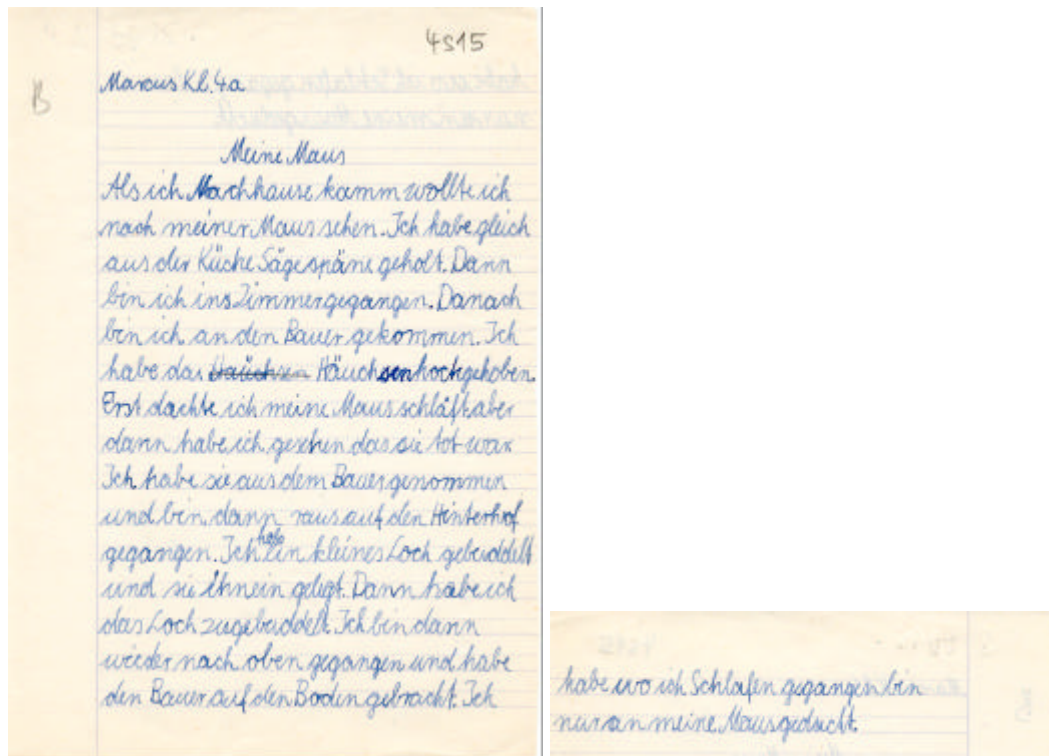
#### Legende:

4s15: (Kl. 4, Sofortleistung, Text 15)

Zutreffende und mögliche Korrekturbemerkungen zum Kindertext:

- /~ Vorzeitiger Zeilenwechsel, obwohl das nächste Wort hier getrennt oder ganz noch Platz gehabt hätte.
- // Bewusster Zeilenwechsel? Trotz ausreichenden Platzes wird der Text auf einer neuen Zeile fortgesetzt. Bewusste Absatzwahl?
- Selbstkorrektur, Streichung: z.B.: **Na** (Verschreibung, jedoch kein Fehler)
- # unleserlich
- ¿ Satzzeichen überflüssig
- « Satzteile sollten verbunden werden.
- Komma sollte gesetzt werden.
- Satzschlusszeichen sollte gesetzt werden.
- Doppelpunkt sollte gesetzt werden.

Abbildung 11: Beispieltext, der nach dem Grundmuster A strukturiert wurde.



Je nach vorgefundenem Texttyp nahm ich anhand meines Untersuchungsmaterials Zuordnungen der 144 Texte zu den drei Grundmustern der Textstrukturierung mit folgendem Ergebnis vor:

Tabelle 37: Anzahl der Grundmuster von Textstrukturen in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Grundmuster Textstrukturen		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Grundmuster A: nach LABOV / WALETZKY	Anzahl	4	4	6	11	25
	% der Gesamtzahl	2,8%	2,8%	4,2%	7,6%	17,4%
Grundmuster B: nach LABOV / WALETZKY zersplitt. / reduz.	Anzahl	18	24	30	23	95
	% der Gesamtzahl	12,5%	16,7%	20,8%	16,0%	66,0%
Grundmuster C: nicht nach LABOV / WALETZKY	Anzahl	14	8		2	24
	% der Gesamtzahl	9,7%	5,6%		1,4%	16,7%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Tabelle 37 zeigt, dass Grundmuster B in allen Klassenstufen bevorzugt wurde.

Die meisten Texte wurden nicht durchgehend nach dem Modell von LABOV / WALETZKY (1967) strukturiert und wiesen eine zersplitterte oder reduzierte Struktur auf (Grundmuster B).

Alle anderen Texte ließen sich von Klassenstufe 1 zu 4 entweder zunehmend dem Grundmuster A oder abnehmend dem Grundmuster C zuordnen.

Tabelle 38: Anzahl der Grundmuster von Textstrukturen in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Grundmuster Textstrukturen		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
Grundmuster A: nach LABOV / WALETZKY	Anzahl	7	18	25
	% der Gesamtzahl	4,9%	12,5%	17,4%
Grundmuster B: nach LABOV / WALETZKY zersplitt. / reduz.	Anzahl	47	48	95
	% der Gesamtzahl	32,6%	33,3%	66,0%
Grundmuster C: nicht nach LABOV / WALETZKY	Anzahl	18	6	24
	% der Gesamtzahl	12,5%	4,2%	16,7%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Während Jungen und Mädchen etwa gleich häufig das Grundmuster B der Textstrukturierung realisierten (vgl. Tabelle 38), schienen Mädchen eher als Jungen das Grundmuster A zu beherrschen. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich dazu proportional umgekehrt bei Grundmuster C.

Tabelle 39: Anzahl der Grundmuster von Textstrukturen in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Grundmuster Textstrukturen		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Grundmuster A: nach LABOV / WALETZKY	Anzahl	6	6	13	25
	% der Gesamtzahl	4,2%	4,2%	9,0%	17,4%
Grundmuster B: nach LABOV / WALETZKY zersplitt. / reduz.	Anzahl	34	35	26	95
	% der Gesamtzahl	23,6%	24,3%	18,1%	66,0%
Grundmuster C: nicht nach LABOV / WALETZKY	Anzahl	8	7	9	24
	% der Gesamtzahl	5,6%	4,9%	6,3%	16,7%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

In allen Leistungsgruppen (vgl. Tabelle 39) fanden sich dominant Texte nach dem Grundmuster B. Auffällig war in Grundmuster-B-Darstellungen, dass viele Texte nicht eingeleitet oder abgeschlossen wurden, dass nicht entwickelt wurde, wie Schwierigkeiten oder Ängste entstanden.

Manche Kinder bewältigten die Elemente *Komplikation* und *Evaluation* mit zusammenfassenden Formulierungen wie „Da bekam ich Schwierigkeiten“.

Erstaunlicherweise wurden Grundmuster-A-Texte signifikant häufiger vor allem von Kindern der Leistungsgruppe C in Klasse 4 geschrieben.

Die Anzahl der Grundmuster-C-Texte war in allen Leistungsgruppen etwa gleich häufig. Einige

Kinder erzählten kein Geschehnis, keine Begebenheit, sondern formulierten lediglich nur einen "Erzählkern" in Form nur eines Satzes. Von einer entfalteten Darstellung konnte so nicht die Rede sein.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen von SEIDEL (1988) konnte ich nur 17,4% Texte zu Grundmuster A (Ergebnis SEIDEL: 43,8%), 66,0% zu Grundmuster B (Ergebnis SEIDEL: 27,2%) und 16,7% der Texte zu Grundmuster C (Ergebnis SEIDEL: 29%) feststellen.

In den aufgezeigten Tendenzen deuteten sich Entwicklungen an, die durch Längsschnittuntersuchungen noch belegt werden müssten.

### **3.2.4 Operationale Struktur**

Die Analyse der operationalen Struktur der Texte erfolgte bei SEIDEL analog zu WILKE (1982) und in Bezug auf integrierte Verfahren, die als Operationen (vgl. LEONTJEW 1975) aufgefasst wurden. Nach SEIDEL waren bei der Bestimmung des Erzählens als sprachlich-kommunikativer Handlung bestimmte Verfahrensaspekte und erzähltypische Operationen zu berücksichtigen.

Auch SEIDELs Analyseeinheit war der Satz. Der Wert des Verfahrens, die operationale Struktur an Oberflächenstrukturen auf der Satzebene festmachen zu wollen, war zumindest bezogen auf Texte von Jugendlichen wohl legitim. Für die Analyse von Texten jüngerer Schulkinder war dieses Verfahren jedoch in Frage zu stellen.

Durch viele meiner Kindertexte ließ sich belegen, dass jüngere Schreiberinnen und Schreiber erfahrungsgemäß die Satzgrenzen nicht oder recht eigenwillig markierten.

Die Abgrenzung der Operationen voneinander sowie die Bestimmung der jeweils dominierenden Leistung erwies sich so anhand meines Untersuchungsmaterials als untersuchungsmethodisches Problem.

Die in Sätze gegliederten Texte wurden von SEIDEL in drei erzählspezifische Operationsklassen entsprechend ihrer Leistung bzw. operationalen Struktur eingeordnet:

- Verlaufsdarstellende Operationen gaben den äußeren Verlauf des Geschehens wieder. Dazu gehörten primär die Aktionen (die Handlungen) der Erzählerin / des Erzählers als handelnden Subjekts (allein oder in Verbindung mit anderen Personen). Weiterhin bezeichneten sie alle für das Nachvollziehen des äußeren (sachbezogenen) Ablaufs unentbehrlichen Vorgänge.
- Beschreibende Operationen gaben charakteristische Details wieder. Sie benannten Merkmale von Personen, Gegenständen, Zuständen und Vorgängen im Sinne des Einmaligen und kennzeichneten das temporale und lokale Bedingungsgefüge.
- Interpretierende Operationen dienten vorwiegend dem Erläutern und Auslegen von Sachverhalten. Sie waren auf das Eindringen in Zusammenhänge gerichtet, kommentierten, begründeten oder schätzten ein (vgl. SEIDEL 1988, S. 8).

Zwischen der kognitiven Entwicklung der Textproduzentinnen und -produzenten und der Struktur ihrer Texte bestand nach SEIDEL ein nachweisbarer Zusammenhang auf folgenden, schon von LABOV WALETZKY (1967 / 1973) belegten zwei Handlungsebenen:

- Anwendbarkeit von schematischen Ordnungsprinzipien (Superstruktur) und

- Auswahl und Anordnung von Erlebnisdetails (operationale Struktur).

Forschungsmethodisch kritisierte SEIDEL das von WILKE (1982) übernommene Verfahren der Ermittlung der operationalen Struktur von Texten, „wegen der nicht auszuschließenden Ungenauigkeiten bei der Bestimmung der Operationen“ (SEIDEL 1988, S. 122).

Dies bestätigten auch meine Analysen.

Auf die Darstellung meiner Ergebnisse zur Erhebung textstrukturierender Operationen nach SEIDEL (1988) kann an dieser Stelle verzichtet werden, da SEIDEL dieses Instrumentarium von WILKE (1982) übernahm und ich entsprechende Untersuchungsergebnisse schon im Kapitel 3.1, S. 91ff., vorlegte.

### **3.2.5 Sprachliche Darstellung des Erlebens**

Weiterhin analysierte ich nach SEIDEL die sprachliche Darstellung des Erlebens.

Die Beziehungen der Erzählenden zum wiedergegebenen Sachverhalt, ihre Emotionen, fanden in der Bedeutung lexikalischer und grammatischer Mittel sowie durch besondere sprachliche Markierungen bzw. durch die Lexik der Erlebensbenennung im Text ihre sprachliche Objektivierung.

Bei der Herstellung wertender Beziehungen oder besser emotionaler Bezüge waren nach SEIDEL (1988, S. 127) außerdem folgende das Erzählgeschehen konstituierenden Faktoren zu bedenken:

- die Erzählerin / der Erzähler als handelndes Subjekt,
- andere, am Geschehen beteiligte Personen,
- die äußere Situation,
- ein Initialereignis,
- Gegenstände / Sachen.

Die Analyse der sprachlichen Darstellung des Erlebens nach SEIDEL sollte Aufschlüsse darüber geben, wie und in welcher Häufigkeit jüngere Schulkinder das Erlebnishaftes auch durch die Wahl ihrer Lexik sprachlich zum Ausdruck brachten.

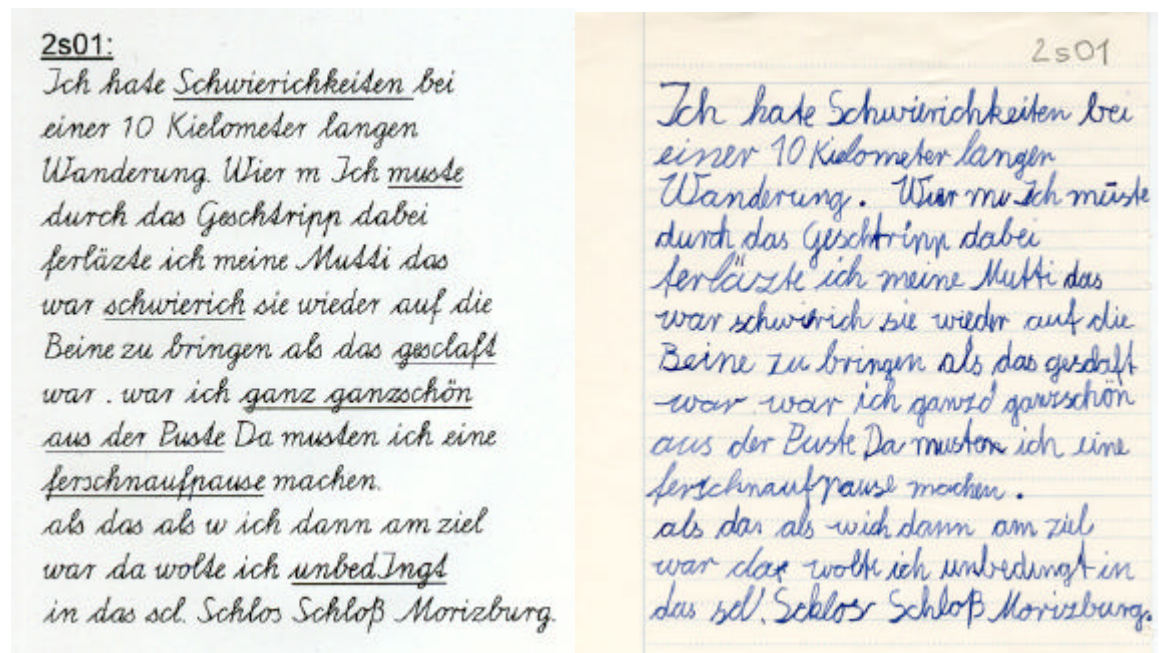
Festgehalten wurden alle Wörter und Wendungen (d.h. die Lexik des Erlebens), die die emotionale Beteiligung des Schreibers / der Schreiberin vermuten ließen. Als Ermittlungsverfahren diente dazu das Erfassen von Formen der Lexik der direkten Erlebensbenennung. Außerdem wurde untersucht, ob sich Tendenzen in der Verwendung dieser Lexik von Klasse 1 zu 4 abzeichneten.

SEIDEL ging von den zwei Texttypen Episoden- und Entwicklungsdarstellung aus. Während episodische Darstellungen eher Verlaufsdarstellungen waren, war für Entwicklungsdarstellungen höhere emotionale Beteiligung anzunehmen. Folglich wurde auch mehr Lexik des Erlebens verwendet. Dies war in Bezug auf Texte jüngerer Schulkinder, die aufgabenbezogen meist episodisch waren und mitunter als bekannte Und-dann-Geschichten bzw. Reihungen (vgl. AUGST



/ FAIGEL 1986) vorkamen, nicht zu erwarten.

Abbildung 12: Beispiel eines transkribierten und des Original-Kindertextes (2s01: Kl. 2, Mädchen, Leistungsgruppe A) mit gekennzeichneten Lexik des Erlebens als Beleg für emotionale Beteiligung der Schreiberin am erzählten Geschehen



Ähnlich wie Entwicklungsdarstellungen von älteren Erzählerinnen und Erzählern bei SEIDEL wiesen auch episodische Erzähltexte von jüngeren Schulkindern (nach VAN DIJK 1980 Texte mit Einleitung, Komplikation und Lösung) entgegen meiner Erwartung sehr wohl Belege für die sprachliche Darstellung von Emotionen und die emotionale Beteiligung der Erzählerin oder des Erzählers am Geschehen auf.

Als die häufigsten Formen der direkten Benennung des Erlebnishaften in Texten eruierte ich bei den Kindern meiner Stichprobe nach dem Kategoriensystem von SEIDEL (1988, S. 130):

- die Verwendung von *Phraseologismen*<sup>5</sup> sowie *somatisch-physiologische Reaktionen wiedergebende Lexemen* (502x), d.h. von Redewendungen bzw. mehr oder weniger festen Wortverbindungen in einem bestimmten Kontext ("jemandem Mut machen", „traute sich nicht“, „hatte Schwierigkeiten zu...“, „fiel mir schwer“, „haben geschafft“, „es geht besser“, „war froh“, „haute doll“, „es hat geklappt“, „überall gefragt“, „gab auf“, „war nicht gut“, „hatte vergessen“, „war sehr schwer“, „endlich konnte ich“, „habe immer daran gedacht“, ...) sowie von Körperreaktionen bezeichnenden Lexemen („wurde rot“, „tat weh“, „es durchzuckte mich“, ...),
- Erklärungen der Absichten und Wünsche, insbesondere durch Verwendung von Modalverben (221x) in Fügungen wie „wir mussten“, „ich sollte“, „darf nicht“, „kann jedem mal passieren“, „wollte so gern“, ...

<sup>5</sup> Aus mehreren Wörtern bestehende Lexeme mit gemeinsamer fester Bedeutung: „Idiome“, „feste oder stehende Wortverbindungen“, „formelhafte Wendungen“ (vgl. SEIDEL 1988, S. 130ff.)



- Begriffliche Benennungen (118x), d.h. das Benennen des Erlebnishaften durch Einzelwörter wie „Schreck“, „Angst“, „Spaß“, „traurig“, „stolz“, „gern“, „böse“, „lachen“, „donnerte“, „doll“, „ruhig“, „endlich“, „verklappen“, „stinksauer“, „hoffnungslos“ und „angemeckert“...,
- den Gebrauch von Vergleichen / Sprachbildern (63x), „Krabbeln im Bauch“, „den Fuß verknackst“, „das Problem war“, „einen Eintrag kriegen“, „wollte am liebsten tot sein“, „war verschwunden“, ... sowie
- das Wiedergeben von Gedanken, insbesondere durch rhetorische Fragen und Ausrufe (33x) wie „Wie sollten wir wieder herauskommen?“, „Kaufen oder nicht kaufen?“....

Die Anzahl der vorgefundenen Belege für Lexik der Erlebensbenennung korrelierte ich - zusätzlich mit dem Umfang der Texte, wobei Indexwerte aus dem prozentualen Anteil der Lexik an der Gesamtzahl der Wörter in die Analyse eingingen. Es galt, Formen der direkten Benennung von Emotionen und des Ausdrucks wertender Beziehungen sowie Tendenzen in ihrer Verwendung von Klassenstufe zu Klassenstufe, geschlechts- und leistungsgruppenbezogen festzuhalten.

Folgende Ergebnisse gaben Aufschluss über die Verwendung von Lexik des Erlebens durch die Kinder meiner Stichprobe:

In allen Klassenstufen (vgl. Tabelle 40) dominierte die Verwendung von Phraseologismen (Lexik Phrasen), der Gebrauch von Modalverben (Lexik Modalverben), gefolgt von festen Wendungen und Lexemen, die Körperreaktionen bezeichnen (Lexik Begriffe).

Auffällig war, dass in Klasse 1 und 4 die Indexwerte über dem niedrigen Niveau der anderen Klassenstufen lagen.

Tabelle 40: Ermittelte Lexik des Erlebens in geschriebenen Texten je Analysekriterium in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Klassenstufen		Lexik Begriffe	Lexik Phrasen	Lexik Vergleiche	Lexik Gedanken	Lexik Modalverben
Klasse 1	Summe	17	73	5	8	38
	% der Gesamtsumme	14,4%	14,5%	7,9%	24,2%	17,2%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	3	6	2	6	5
	Mittelwert	1,31	2,43	1,25	2,67	2,00
Klasse 2	Summe	16	113	3		49
	% der Gesamtsumme	13,6%	22,5%	4,8%		22,2%
	Minimum	1	1	1		1
	Maximum	3	13	1		6
	Mittelwert	1,45	3,14	1,00		2,23
Klasse 3	Summe	23	130	26	8	75
	% der Gesamtsumme	19,5%	25,9%	41,3%	24,2%	33,9%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	6	13	7	3	7
	Mittelwert	1,92	3,71	1,73	1,33	2,42
Klasse 4	Summe	62	186	29	17	59
	% der Gesamtsumme	52,5%	37,1%	46,0%	51,5%	26,7%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	9	13	8	4	11
	Mittelwert	2,21	5,17	2,42	1,70	2,27
Insgesamt	Summe	118	502	63	33	221
	% der Gesamtsumme	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	9	13	8	6	11
	Mittelwert	1,84	3,66	1,85	1,74	2,26

Geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 41) zeigten sich vor allem darin, dass Mädchen in ihren Texten weitaus mehr Lexik des Erlebens verarbeiteten als Jungen; einige Mädchen in ihren Texten sogar besonders häufig. Ob dies auf größere emotionale Beteiligung von Mädchen an Geschehnissen zurückzuführen war oder diese von Mädchen stärker reflektiert wurden, konnte nicht geklärt werden.

Tabelle 41: Ermittelte Lexik des Erlebens in geschriebenen Texten je Analysekriterium in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Geschlechter		Lexik Begriffe	Lexik Phrasen	Lexik Vergleiche	Lexik Gedanken	Lexik Modalverben
männlich	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	4	10	3	1	6
	Mittelwert	1,74	3,04	1,64	1,00	2,08
	Summe	40	204	23	4	100
	% der Gesamtsumme	33,9%	40,6%	36,5%	12,1%	45,2%
weiblich	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	9	13	8	6	11
	Mittelwert	1,90	4,26	2,00	1,93	2,42
	Summe	78	298	40	29	121
	% der Gesamtsumme	66,1%	59,4%	63,5%	87,9%	54,8%
Insgesamt	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	9	13	8	6	11
	Mittelwert	1,84	3,66	1,85	1,74	2,26
	Summe	118	502	63	33	221
	% der Gesamtsumme	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 42: Ermittelte Lexik des Erlebens in geschriebenen Texten je Analysekriterium in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen A, B, C (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Leistungsgruppen		Lexik Begriffe	Lexik Phrasen	Lexik Vergleiche	Lexik Gedanken	Lexik Modalverben
Lgr. A	Summe	38	166	25	10	94
	% der Gesamtsumme	32,2%	33,1%	39,7%	30,3%	42,5%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	9	11	8	6	11
	Mittelwert	2,38	3,61	3,13	3,33	2,61
Lgr. B	Summe	39	165	19	12	62
	% der Gesamtsumme	33,1%	32,9%	30,2%	36,4%	28,1%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	4	13	3	4	6
	Mittelwert	1,77	3,59	1,46	1,50	2,00
Lgr. C	Summe	41	171	19	11	65
	% der Gesamtsumme	34,7%	34,1%	30,2%	33,3%	29,4%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	4	13	3	4	7
	Mittelwert	1,58	3,80	1,46	1,38	2,10
Insgesamt	Summe	118	502	63	33	221
	% der Gesamtsumme	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	9	13	8	6	11
	Mittelwert	1,84	3,66	1,85	1,74	2,26

Bis auf die Verwendung von Modalverben war das Bild der leistungsgruppenspezifischen Ergebnisse (vgl. Tabelle 42) tendenziell ausgeglichen.

Modalverben wurden von der Leistungsgruppe A häufiger als von der Leistungsgruppe C gebraucht.

Die Untersuchungsergebnisse erhellten anhand der eingesetzten Analysekatoren, welche Lexik des Erlebens jüngerer Schulkinder zur Bezeichnung ihrer Schwierigkeiten oder Ängste in schriftlichen Erlebniserzählungen verwendeten. Sie unterstrichen die schulpraktische Bedeutung der Lehrplanforderungen zum Übungsschwerpunkt „Ausdrücken von Gefühlen“ in den unteren Klassen der DDR (vgl. LEHRPLAN 1990b) und schienen meiner Annahme zu widersprechen, dass in rudimentären Texten jüngerer Schulkinder kaum eine emotionale Färbung des dargestellten Inhalts vorgefunden werden kann.

Nach SEIDEL konnte aus den Ergebnissen bzw. der Verwendung geeigneter Sprachmittel (hier aus der Verwendung der Lexik des Erlebens) insgesamt zwar auf einen niedrigen, aber bereits vorhandenen Grad an Bewusstheit und der Sicherheit in der Beherrschung der (Schrift-)Sprache geschlossen werden. Da auch in Texten jüngerer Schulkinder Lexik des Erlebens vorgefunden wurde, sprach dies für die vorhandene und sich entwickelnde Fähigkeit, in Erzähltexten Emotionen sprachlich ausdrücken zu können. Die konkrete Verwendung von Wortbedeutungen beim Erzählen führte nach SCHREINERT (1975, S. 159) sowie MÄDCKE / SCHREIBER / WOLT (1987, S. 56) dazu, dass die Ausdrucksweise in den Kindertexten die Eigenschaft der Anschaulichkeit erhielt.

### **3.3 Ergebnisse der ergänzenden Textanalyse**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die an schriftlichen Erlebniserzählungen von Kindern ab Klassenstufe 5 bzw. Jugendlichen erprobten Untersuchungsinstrumentarien von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) anhand von Texten jüngerer Schulkinder (Klassenstufe 1 bis 4) überprüft.

Es konnten Ergebnisse zum Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter erbracht und diskutiert werden.

Für WILKE und SEIDEL war die Schriftlichkeit der untersuchten Texte nur indirekt bedeutsam und hatte kaum Einfluss auf die Anlage und die Fragestellungen ihrer Arbeiten. Die für meine Untersuchung vorliegenden geschriebenen Texte jüngerer Schulkinder waren anders als bei den Vergleichsarbeiten einer Erzähltextanalyse nicht in vollem Umfang bzw. nur erschwert zugänglich, weil der Gebrauch der Schriftsprache durch schreiben lernende Kinder dabei forschungsmethodisch eine Herausforderung darstellte.

Das Anwenden der Untersuchungsinstrumentarien der Vergleichsarbeiten wurde durch die schriftsprachlichen Besonderheiten der Kindertexte erschwert und erforderte zusätzliche Vorarbeiten (vgl. Kapitel 2.4, S. 79ff., Auswertungsgesichtspunkte).

So mussten die Texte z.B. mittels einer Expertinnen-Befragung in Sätze gegliedert werden, da die Schreiberinnen und Schreiber dies nicht immer eindeutig taten. Manche Textstellen waren nicht lesbar, wurden undeutlich geschrieben oder korrigiert.

Dies lieferte mir Begründungen und bestärkte mich in meiner Annahme, dass schriftliches Erzählen zumindest für jüngere Schulkinder nicht ausschließlich Erzähl-, sondern vor allem auch Schreibleistungen waren.

Anhand von geschriebenen Texten gewonnene Aussagen zu Erzählleistungen von jüngeren Schulkindern sollten den Gebrauch der Schriftsprache berücksichtigen und einen Zusammenhang zwischen Erzählen und Schreiben thematisieren.

Deshalb führte ich über die Vergleichsarbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) hinausgehend in die Textanalyse eine Untersuchung der Rechtschreibung und der Schreibleistungen (d.h. das Hervorbringen und Anordnen von Schrift) jüngerer Schulkinder ein.

Damit wurde formal allen didaktisch wichtigen Komponenten des Textschreibens entsprochen, die die Kinder im Verlaufe ihrer schulischen Schreiberfahrungen bisher kennen lernten: Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik, Schrift oder Form.

Die Fragestellungen der ergänzenden Textanalyse lauteten:

- Wie hoch war der Anteil von Rechtschreibfehlern bzw. Falschschreibungen in den Kindertexten?
- Wie waren die Schreibleistungen (d.h. das Hervorbringen und Anordnen von Schrift) jüngerer Schulkinder zu beurteilen?

In den nachstehenden Kapiteln werden die Ergebnisse meiner ergänzenden Textanalyse dargestellt.

### **3.3.1 Rechtschreibung**

Schreibleistungen als Komplexleistungen haben auch schriftsprachlich-normative Seiten. Zunächst prüfte ich die Rechtschreibung in den Texten.

Dazu ermittelte ich die Anzahl der Falschschreibungen differenziert nach Wörtern des in der DDR-Sprachdidaktik für die unteren Klassen definierten Mindestwortschatzes (vgl. WENDELMUTH 1971) und nach sonstigen Schreibungen (d.h. alle Falschschreibungen von Wörtern, die im Unterricht nicht geübt wurden bzw. nicht zum Mindestwortschatz gehörten).

Wie schon im Kapitel 2.4, S. 79ff., erläutert und begründet, wurde die Anzahl von Falschschreibungen nach der in Diktaten üblicher Fehlerzählung ermittelt und mit dem Umfang der Texte (gemessen an der Anzahl der Wörter) korreliert.

Die sich daraus ergebenden Indexwerte gingen als statistische Größe in die Analyse ein und sollten Aufschluss über Rechtschreibleistungen anhand der Materialbasis geben.

Hohe Indexwerte in den nachstehenden Ergebnistabellen kamen durch die hohe Anzahl von Falschschreibungen im Verhältnis zu allen geschriebenen Wörtern je Text zustande.

Tabelle 43: Indexwerte Falschschreibungen differenziert nach Mindestwortschatz- und sonstigen Wörtern in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Indexwerte Falschschreibungen		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Mindestwortschatz	Summe	2,1	2,8	4,2	2,2	11,3
	Summe %	18,9%	25,0%	36,8%	19,3%	100,0%
sonstige	Summe	6,0	4,1	3,2	2,1	15,3
	Summe %	39,0%	27,0%	20,7%	13,4%	100,0%
Gesamt	Summe	8,1	7,0	7,3	4,2	26,7
	Summe %	30,4%	26,1%	27,5%	15,9%	100,0%

Von Klasse 1 bis 4 nahm im Umkehrschluss erwartungsgemäß die rechtschreibliche Kompetenz gemessen an der Anzahl von Falschschreibungen je Text zu und die Gesamtsumme der Falschschreibungen ab.

Dieser Trend betraf signifikant auch die sonstigen Falschschreibungen.

Falschschreibungen bei Mindestwortschatzwörtern unterlagen diesem Trend nicht. Sie waren in Klasse 3 besonders häufig.

Bemerkenswert war auch die sprunghafte Abnahme von Falschschreibungen in Klasse 4.

Die Arbeit am Mindestwortschatz hielt in den Klassen 1/2 vermutlich die Anzahl der Fehler im Vergleich zu sonstigen Falschschreibungen niedrig.

Tabelle 44: Indexwerte Falschschreibungen differenziert nach Mindestwortschatz- und sonstigen Wörtern in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Indexwerte Falschschreibungen		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
Mindestwortschatz	Summe	5,1	6,3	11,3
	Summe %	44,7%	55,3%	100,0%
sonstige	Summe	7,4	7,9	15,3
	Summe %	48,3%	51,7%	100,0%
Gesamt	Summe	12,5	14,2	26,7
	Summe %	46,7%	53,3%	100,0%

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeichneten sich signifikant in der Summe der Indexwerte der Falschschreibungen sowie im Gebrauch von Mindestwortschatzwörtern ab.

Mädchen schrieben umfangreichere Texte und machten bezogen auf den Umfang des Textes insgesamt mehr Mindestwortschatzfehler als Jungen. Da Mindestwortschatzwörter Lernstoffwörter waren und Mädchen als schulisch angepasster und lernfreudiger einzuschätzen waren, widersprach dieser Befund den Alltagseinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern. Aus den vorhandenen Daten ließen sich begründend jedoch keine Erklärungen ableiten.

Neuere Untersuchungen in Bezug auf Unterschiede im von Jungen und Mädchen jeweils bevorzugten und rechtschreiblich beherrschten Wortschatz (vgl. z.B. RICHTER / BRÜGELMANN 1994; MAY 1994, S. 120) lassen bei den hier vorliegenden Themen „Da hatte ich Schwierigkeiten“ und „Da hatte ich Angst“ jedoch geschlechtsdifferenzierende Erklärungen zur unterschiedlichen Rechtschreibung und zum Wortschatz vermuten, waren aber zum Zeitpunkt der Anlage meiner Untersuchungen nicht bekannt.

Tabelle 45: Indexwerte der Falschschreibungen differenziert nach Mindestwortschatz- und sonstigen Wörtern in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen A-C (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Indexwerte Falschschreibungen		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Mindestwortschatz	Summe	3,2	3,5	4,6	11,3
	Summe %	28,3%	30,9%	40,8%	100,0%
sonstige	Summe	4,9	5,2	5,2	15,3
	Summe %	31,9%	34,0%	34,1%	100,0%
Gesamt	Summe	8,1	8,7	9,9	26,7
	Summe %	30,4%	32,7%	37,0%	100,0%

Auch die Zugehörigkeit der Kinder zu einer bestimmten Leistungsgruppe hatte Einfluss auf die Häufigkeit von Falschschreibungen.

Insbesondere Kinder der Leistungsgruppe C (sprachlich negativ auffällige Kinder) schrieben insgesamt mehr Wörter und auch Mindestwortschatzwörter signifikant häufiger falsch als andere. Gegenüber den sonstigen Falschschreibungen waren solche bei den Mindestwortschatzwörtern weniger häufig. In allen Leistungsgruppen schien der Gebrauch des rechtschreiblich abgesicherten Mindestwortschatzes eine gewisse Stütze beim Schreiben zu sein.

### 3.3.2 Grobeinschätzung der Schrift nach formalen Kriterien

Der eingeeengte Schreibbegriff in der DDR-Schreibdidaktik richtete den Blick auf die formale Seite des Schreibens wie *Lesbarkeit*, *Normangemessenheit der Schrift* und *äußere Form* beim Verfassen von Texten.

Im Ergebnis meiner Grobeinschätzung nach drei lehrplanbezogenen Kriterien für die Beurteilung von Schrift (Lesbarkeit, Normangemessenheit, Form) und einer Bewertung auf einer 3-Punkte-Skala je Kriterium (vgl. Kapitel 2.4, S. 79ff.) konnten nachstehende Indexwerte von je 108 möglichen Punkten in den Klassenstufen 1 - 4 ermittelt werden. Hohe Indexwerte kamen durch die Vergabe der höchsten Punktzahl (3 Punkte je Text) zustande.

Mehr als die Hälfte aller Kinder der Klassen 1 bis 4 schrieben ohne Beeinträchtigung der Lesbarkeit des Geschriebenen und in akzeptabler Form (vgl. Tabelle 46).

In Klasse 2 waren die Lesbarkeitsbefunde besser als in den anderen Klassenstufen, obwohl die Lesbarkeit eines Textes laut Lehrplan in Klasse 2 didaktisch nicht unbedingt im Vordergrund stand. Aus den erhobenen Daten ließ sich eine Begründung für dieses Phänomen (z.B. besonderes Engagement der Lehrerinnen, Schreibfreude der Kinder o.ä.) nicht nachvollziehen.

Tabelle 46: Indexwerte Grobeinschätzung der Schrift (Indexwerte nach einer 3-Punkte-Stufung: 108 erreichbare Punkte je Klassenstufe) in ihrer Verteilung auf Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Indexwerte Grobeinschätzung der Schrift / Form		Klassenstufen				Insgesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Lesbarkeit	Summe	61	70	60	65	256
	Summe %	23,8%	27,3%	23,4%	25,4%	100,0%
Normangemessenheit	Summe	58	48	39	37	182
	Summe %	31,9%	26,4%	21,4%	20,3%	100,0%
Form	Summe	64	53	57	58	232
	Summe %	27,6%	22,8%	24,6%	25,0%	100,0%
Gesamt	Summe	183	171	156	160	670
	Summe %	27,3%	25,5%	23,3%	23,9%	100,0%

Die Normangemessenheit der Schrift, die vor allem in den ersten beiden Schuljahren didaktischer Schwerpunkt des Schreibunterrichts war, ließ von Klasse 1 bis 4 nach, was mit der verstärkten Individualisierung der Handschriften begründet werden kann.

Tabelle 47: Indexwerte Grobeinschätzung der Schrift (Indexwerte nach einer 3-Punkte-Stufung: 216 erreichbare Punkte je Geschlecht) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Indexwerte Grobeinschätzung der Schrift / Form		Geschlechter		Insgesamt
		männlich	weiblich	
Lesbarkeit	Summe	129	127	256
	Summe %	50,4%	49,6%	100,0%
Normangemessenheit	Summe	91	91	182
	Summe %	50,0%	50,0%	100,0%
Form	Summe	116	116	232
	Summe %	50,0%	50,0%	100,0%
Gesamt	Summe	336	334	670
	Summe %	50,1%	49,9%	100,0%

Mädchen und Jungen beherrschten nach den Befunden die übliche Schulausgangsschrift etwa gleich gut (vgl. Tabelle 47). Sie schrieben überwiegend lesbare Texte, die formal gut angeordnet waren. Dieser Befund zeigte somit keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.



Tabelle 48: Indexwerte Grobeinschätzung der Schrift (Indexwerte nach einer 3-Punkte-Stufung: 144 erreichbare Punkte je Leistungsgruppe) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Indexwerte Grobeinschätzung der Schrift / Form		Leistungsgruppen			Insgesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Lesbarkeit	Summe	91	85	80	256
	Summe %	35,5%	33,2%	31,3%	100,0%
Normangemessenheit	Summe	60	64	58	182
	Summe %	33,0%	35,2%	31,9%	100,0%
Form	Summe	82	79	71	232
	Summe %	35,3%	34,1%	30,6%	100,0%
Gesamt	Summe	233	228	209	670
	Summe %	34,8%	34,0%	31,2%	100,0%

Die leistungsgruppenabhängige Grobeinschätzung der Schrift jüngerer Schulkinder (vgl. Tabelle 48) verdeutlichte einen Zusammenhang zwischen der Leistungsgruppenzugehörigkeit und dem normangemessenen Gebrauch der Schulausgangsschrift.

Insbesondere Kindern der Leistungsgruppe C fiel es schwer, lesbar und normangemessen zu schreiben bzw. ihren Text gut anzuordnen. In allen Kategorien zeigten sie deutlich schwächere Leistungen als andere Kinder.

Dies könnte Auswirkungen auf die Schreibleistungen beim Verfassen von Texten gehabt und möglicherweise Kräfte gebunden haben, die eigentlich für die schriftlichen Erzählleistungen gebraucht wurden. Schwierigkeiten beim Formen von Buchstaben und Buchstabenverbindungen, beim Schreiben von Wörtern, beim Einhalten von Zeilen sowie beim Anordnen von Texten gingen vermutlich zu Lasten des Erzählens selbst.

### 3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Textanalysen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der drei textanalytischen Teile meiner Untersuchungen (vgl. Kapitel 3.1, 3.2 und 3.3) zusammengefasst.

WILKE (1982) und SEIDEL (1988) entwickelten und erprobten Erzähltextanalyseverfahren, deren Eignung ich anhand von Texten jüngerer Schulkinder überprüfen wollte.

Das Nachvollziehen und Ergänzen der Analyseverfahren anhand schriftlicher Erlebniserzählungen meiner Stichprobe sollte nicht nur die Eignung der Forschungsinstrumente überprüfen. Ebenso wichtig waren die mit unterschiedlicher Differenzierung ermittelten Ergebnisse zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen. An dieser Stelle sollen nun mit starkem Verallgemeinerungsgrad die Ergebnisse aller Textanalysen meiner Arbeit unter den im Kapitel 2.1, S. 71ff., genannten übergeordneten Fragestellungen zusammengefasst werden.

*Welchen Stand und welche Tendenzen wies schriftliches Erzählkönnen jüngerer Schulkinder auf der Grundlage des Untersuchungsmaterials auf?*

Aussagen über das schriftliche Erzählkönnen jüngerer Schulkinder bzw. der Kinder meiner Stichprobe ließen sich mit dem Analyseinstrumentarium von WILKE (1982) vor allem aus der Themenwahl und der Verwendung erzähltypischer Operationen gewinnen. Die übrigen Analyse Kriterien (Umfang, Zeitabstand und Dauer der Erlebnisse, Probleme der Komposition der Texte) waren als nicht erzählspezifisch zwar auch für die Analyse von Texten jüngerer Schulkinder von Bedeutung, betrafen aber Textstrukturierungsaspekte schlechthin und somit allgemeiner die Fähigkeit, einen geschriebenen Text zu verfassen.

Mehr als die Hälfte aller Texte aus den Klassen 1/2 waren nach meinen Befunden keine Erzähltexte. Offensichtlich fiel es den Kindern schwer, das Erzählen schriftlich zu realisieren.

Erzählmuster - repräsentiert durch die Verwendung erzähltypischer Operationen - waren zu ihrer schriftsprachlichen Umsetzung nicht hinreichend gegenwärtig. Hinsichtlich der inhaltlichen Verständlichkeit schriftlicher Erlebniserzählungen war eine steigende Tendenz zu beobachten. Dies war aber mit dem Eindruck verbunden, dass jüngere Schulkinder vor allem für sich selbst verständlich und nicht für andere etwas aufschrieben. Nur in wenigen Fällen wurde absichtsvoll, ja appellativ geschrieben.

Mit Ausnahme der Kriterien Zeitabstand und Dauer der Erlebnisse eigneten sich insbesondere die Analyse Kriterien *Inhalt und Charakter der Erlebnisse, Anwendung von Erzählschemata, operationale Struktur und sprachliche Darstellung des Erlebens* nach SEIDEL (1988), Stand und Tendenzen schriftlichen Erzählkönnens jüngerer Schulkinder anhand der differenzierenden Fragestellungen meiner Untersuchungen im Einzelnen beantworten zu können.

Zu allen Aspekten liegen noch nachfolgend im Einzelnen zu bewertende Erkenntnisse vor. Auffällige Unterschiede in den Querschnittsuntersuchungen zeichneten sich insbesondere bei der Textstrukturierung und beim Umfang der Darstellungen ab.

*Was waren für jüngere Schulkinder schwierige Situationen (d.h. Schwierigkeiten) in ihrem Alltag und wie bewältigten sie diese Schwierigkeiten? Welchen Erlebensbereichen ließen sich die Erzählgegenstände zuordnen?*

Erste unterrichtliche Bemühungen richteten sich bei der Auswahl von Erzählgegenständen auf Inhalt und Charakter der Erlebnisse und deren schriftliche Fixierung.

Nach WILKE (1982) dominierten unter meinen 144 erhobenen Texten (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.1, S. 92ff.) solche zu den *Erlebensbereichen* 8 (Sportliche Betätigung: 42 Texte, 29,2%) und 9 (Lernarbeit: 23 Texte, 16%).

Inhalt und Charakter der untersuchten Erlebnisse (d.h. die Wahl der Erzählgegenstände) anhand der gewählten *Erlebensbereiche* (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.1, S. 106ff.) nach SEIDEL (1988) ließen unter Berücksichtigung der gestellten Schreibaufgabe den Schluss zu, dass jüngere

Schulkinder vor allem Schwierigkeiten hatten im Alltag (Erlebensbereich EB 2, 41 Texte, 28,5%), bei der Lernarbeit (EB 5, 37 Texte, 25,7%) und bei Versuchen, eine Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen (EB 1, 36 Texte, 25%).

Der durch vielfältige und neue Lerntätigkeiten bzw. die biographische Veränderung der kindlichen Lebenssituation (Einschulung, schulische Sozialisation) geprägte Alltag von Kindern im Grundschulalter könnte eine Erklärung für die Häufigkeit vorgefundener Texte zu den entsprechenden Erlebensbereichen sein. Zudem erwies sich auch durch meine Ergebnisse dieser Alltag als besonders erlebnisrelevant und für das Erzählen produktiv. So wurden insbesondere solche Darstellungsgegenstände gewählt, die dem schulischen Lernen oder Lernsituationen allgemein zuzuordnen waren.

Unterscheidende Zäsuren deuteten sich in den oben genannten drei Erlebensbereichen nach Klasse 3 bzw. Klasse 2 an.

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen wurden in den Erlebensbereichen 1, 3 und 4 erhoben. Jungen erzählten signifikant häufiger von Schwierigkeiten im Erlebensbereich 1.

Die von SEIDEL beschriebene Tendenz, dass „Probleme bei der Gestaltung von Sozialbeziehungen von weiblichen Jugendlichen in stärkerem Maße als Schwierigkeiten erlebt“ (vgl. SEIDEL 1988, S. 146) wurden, konnte auf den von mir untersuchten Textkorpus nicht übertragen werden.

Auch die Zugehörigkeit der Kinder zu einer bestimmten Leistungsgruppe schien entgegen meinen Erwartungen auf die Auswahl eines Erlebnisses zum Erlebensbereich EB 5 (Lerntätigkeit) kaum Einfluss zu haben.

Im Vergleich zu WILKE (1982) begnügte sich SEIDEL mit ihrem Kategoriensystem zur Ermittlung von Inhalt und Charakter der Erlebnisse nicht mit der Feststellung der Erzählthemen, sondern bestimmte mit höherem Verallgemeinerungsgrad Erlebnistypen. Damit wurde sie eher der Textsorte Erlebniserzählung gerecht und konnte auch psychologisch besser klassifizierbar Erlebnisse den Kategorien Bewährung, Selbstüberwindung, Misserfolg, Übertretung, Entscheidung, Pech, Leid oder Angst zuordnen. Damit wurde der inhaltlichen Analyse von Erlebniserzählungen ein geeignetes Instrument an die Hand gegeben.

Für die 144 Kinder meiner Stichprobe (Kinder im Alter von 6/7 bis zu 9/10 Jahren) konnten nach SEIDEL (1988) insgesamt nachstehende Ergebnisse hinsichtlich der Bewältigung von Situationen, die subjektiv als schwierig erlebt worden waren, resümiert werden.

Den Kindern der Stichprobe fiel es schwer, neue Tätigkeiten, Lernhandlungen sicher zu beherrschen (Mathematik, Schwimmen). Ausdruck dafür war vor allem die Anzahl an Erzählungen zu den Erlebensbereichen B1 und B2 (Tätigkeiten, Lernarbeit) und die Dominanz von Bewährungs- (Klasse 1 bis 3, 51 Texte, 35,4%) und Misserfolgsgeschichten (39 Texte, 27,1%).

Das Eingeständnis eines Misserfolgs kam auf allen Klassenstufen etwa gleich häufig vor, zeigte sich bei Jungen und Kindern der Leistungsgruppe C besonders häufig.

Die Kinder stellten sich schwierigen Situationen und bewältigten sie mit unterschiedlichem Ergebnis. Es entstand der Eindruck, dass jüngere Schulkinder für die Bewältigung solcher Situationen nicht immer über die nötigen Voraussetzungen verfügten.

Dieser Eindruck wurde durch die Anzahl entsprechender Erlebnistypen und die Tatsache belegt, dass Geschehnisse meist nur in ihrem Verlauf wiedergegeben wurden. Die Befindlichkeit der Erzählenden kam zwar zum Ausdruck, wurde in ihrem Entstehen und in ihrer situativen Eingebundenheit aber von ihnen kaum begründet. Sie waren der Situation relativ ausgeliefert. Dennoch schien die Akzeptanz schwieriger Lebenssituationen, ihr Vorhandensein eine wichtige Voraussetzung für deren aktive Bewältigung zu sein. Offensives Herausfordern oder Einkalkulieren von Schwierigkeiten (Abenteuergeschichten, Übertretungsgeschichten) deutete sich vereinzelt insbesondere bei Jungen an, während Mädchen im Vergleich dazu mehr Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich zu bewältigen suchten.

Möglicherweise wurden Probleme bei der Gestaltung von sozialen Beziehungen von Mädchen stärker erlebt als von Jungen.

Im Bereich der Lernarbeit vollzog sich die Entwicklung bei beiden Geschlechtern von einer verstärkten Zuwendung zu Beginn der Schulzeit hin (Klasse 1/2) zu einem Rückgang entsprechender Texte in Klasse 3/4 bzw. zum zahlenmäßigen Anstieg von Erlebnissen zu Unannehmlichkeiten im Alltag. Schwierigkeiten beim Lernen blieben aber für lernschwache Kinder (Leistungsgruppe C) bevorzugte Darstellungsgegenstände.

In Klasse 4 dominierten Misserfolgs- und Pechgeschichten. Das wachsende Selbstbewusstsein und wachsende intellektuelle Fähigkeiten ermöglichten es den Kindern in der vorpuberalen Phase ihrer Entwicklung wohl leichter, sich zu Misserfolg und Pech zu bekennen bzw. sich besser herausreden zu können.

Insgesamt erwies sich die Untersuchung zum Situationserleben als ein geeigneter Zugang, Aussagen über Situationen zu gewinnen, die von jüngeren Schulkindern als schwierig erlebt wurden.

### *Welchen Umfang hatten die schriftlichen Erlebniserzählungen?*

Zur Beantwortung dieser beiden Vergleichsarbeiten gemeinsamen Fragestellung (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.3, S. 96ff.) konnte auch in Bezug auf Texte jüngerer Schulkinder der wachsende Umfang der Texte gemessen an der Anzahl aller vorgefundenen Wörter (8535) und Sätze (977) von Klasse 1 (1058 Wörter, 12,4% / 136 Sätze, 13,9%) zu Klasse 4 (3464 Wörter, 40,6% / 391, 40%), nachgewiesen werden. Es stellte sich heraus, dass der Umfang der Texte nicht kontinuierlich von Klassenstufe zu Klassenstufe wuchs, Mädchen umfangreichere Texte als Jungen und Kinder der Leistungsgruppe C Texte geringeren Umfangs schrieben. Nach WILKE konnte der wachsende Textumfang als Ausdruck wachsender Fabulierfähigkeit (WILKE 1982, S. 104) interpretiert werden. Die Schwierigkeiten bei der Ermittlung des Umfanges der Texte führten

dazu, dass hier nur auf den generellen Trend der Erhebung verwiesen werden konnte. Es war zu vermuten, dass der Umfang der Erzähltexte in nachfolgenden Schuljahren weiter zunimmt.

Starkes Bemühen um Durchsetzung des Lehrplankonzeptes seitens der Lehrerinnen könnte eine Begründung dafür gewesen sein, dass die Darstellungen der Kinder immer umfangreicher wurden. Größerer Umfang von Texten könnte andererseits darauf hinweisen, dass Ereignisse und Geschehen kognitiv vollständiger erfasst wurden.

### *Welche Grundmuster der Textstrukturierung ließen sich in den Texten von jüngeren Schulkindern nachweisen?*

In Klasse 1 begann in der DDR die schulische Vermittlung des von WILKE (1982) untersuchten Textstrukturierungs- und des von SEIDEL (1988) beschriebenen Erzählmodells.

WILKE beschrieb Textstrukturierungen als Komposition von Textteilen wie Einleitung, Hauptteil und Schluss, während SEIDEL Erzähltextstrukturierungen nach dem Muster von LABOV / WALETZKY untersuchte.

Meine Befunde zur Textstrukturierung nach WILKE (1982) ließen es zu, ein häufigeres Vorkommen vollständig strukturierter Texte (d.h. Texte mit Einleitung, Hauptteil und Schluss) von Klassenstufe 1 (9 Texte, 10,7%) zu Klassenstufe 4 (33 Texte, 39,3%) festzustellen (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.5, S. 102ff.). Insgesamt waren 84 (58,5%) von 144 Texten entsprechend strukturiert. Im Vergleich zu der Stichprobe von WILKE wies ich durch meine Analyse eine hohe Anzahl rudimentärer Texte, d.h. Texte in denen ein oder zwei der genannten Textteile fehlten, nach. Wenn die Textteile Einleitung und Schluss vorkamen, wertete ich dies als qualitativen Fortschritt und als ein Ausdruck für zunehmendes Verständnis des Zusammenhangs von Situationsdarstellung und Textverstehen.

Reflexionen und Wertungen in den Texten waren entwicklungspsychologisch begründet im jüngeren Schulalter erst ab Klasse 3/4 zu erwarten und selbstreflektierende Texte diesbezüglich vorher eher die Ausnahme. Da im Schlussteil von Erzähltexten oft solche Wertungen etabliert sind und viele Texte jüngerer Schulkinder nicht abgeschlossen wurden, waren Wertungen kaum vorzufinden.

Anhand des Analysemodells von SEIDEL konnten in meiner Stichprobe vornehmlich Texte mit Strukturierungen nach SEIDELs Erzähltyp 1 (die Darstellung von zeitlich eng begrenzten Episoden) erhoben werden. Texte vom Erzähltyp 2 (die Reflexion über die Entwicklung eines Zustandes) kamen - anders als in der Stichprobe von SEIDEL - nicht vor. Dies könnte ein Beleg dafür sein, dass jüngere Schulkinder sich beim Erzählen noch stark an der Chronologie des zu erzählenden Ereignisses orientierten.

In den Texten der Kinder meiner Stichprobe zeichneten sich nur allmählich, immerhin aber schon bei wenigen Kindertexten in Klasse 1, vor allem aber in Klasse 4 Klarheit und Folgerichtigkeit sowie kompositorische Geschlossenheit im Textaufbau bzw. das Erzählen anhand eines

„Märchenmodells“ (vgl. MENG) ab. Mündliches Erzählen führte zu einem schriftlichen Erzählmodell.

Analog zu SEIDEL wurde deutlich, dass in allen Klassenstufen des jüngeren Schulalters und ab Klasse 2 relativ manifest, formal - nicht inhaltlich - relativ gleichbleibend hauptsächlich Grundmuster-B-Textstrukturierungen (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.3, S. 117ff.) mit zeitlich eng begrenzter Episodendarstellung bevorzugt wurden (25 Texte, 17,4% Grundmuster A / 95 Texte, 66,0% Grundmuster B / 24 Texte, 16,6% Grundmuster C). Die meisten Texte wiesen eine zersplitterte und reduzierte Struktur in Bezug auf das Modell von LABOV / WALETZKY (1967) auf, was auf einen geringen Grad an psychischer Verarbeitung der Erlebnisse und ein beim Schreiben wenig verinnerlichtes Erzählschema schließen ließ (vgl. demgegenüber die Ergebnisse von SEIDEL 1988, S. 148).

Dies konnte gleichwohl für Jungen und Mädchen festgestellt werden. Auffällig war jedoch der Unterschied zwischen den Geschlechtern bei Grundmuster-A-Texten: Mädchen schrieben derartig strukturierte Texte häufiger als Jungen. Keine Erklärung konnte ich für das Phänomen finden, dass vor allem Kinder der Leistungsgruppe C (sprachlich negativ auffällige Kinder) Grundmuster-A-Texte fertigten. Sie wurden vor allem von Mädchen in Klasse 4 geschrieben. Möglicherweise hielten sich schwächere Kinder eher an Strukturen, während leistungsstarke Kinder eigene Strukturen verwendeten.

Unabhängig von der Klassenstufe, vom Geschlecht und der Leistungsgruppenzugehörigkeit fanden sich Texte aller Textstrukturierungskategorien (Grundmuster A bis C), d.h. Texte mit vollständiger, unvollständiger oder zersplitterter Struktur. Wenn schon in Klasse 1 Belege für vollständige Textstrukturierungen gefunden wurden, so sprach dies generell für die entsprechende Fähigkeit der textproduzierenden Kinder schon im Anfangsunterricht.

Vergleichbar mit den Erkenntnissen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) sowie von FRIEDRICH, BE. (1991) war auch für die Schreiberinnen und Schreiber der von mir erhobenen Texte ein Gestaltungsmerkmal hervortretend: Bewusst oder unbewusst folgten die Kinder der „Chronologie der Darstellung“, was zum dominierenden Kompositionsprinzip beim Erzählen von Erlebnissen (vgl. SEIDEL 1988, S. 148) meiner Stichprobe wurde.

Obwohl nicht alle vorgefundenen Kindertexte sich durch kompositorische Geschlossenheit auszeichneten, ordneten die Schreiberinnen und Schreiber ihre Texte. Sie wendeten ein mündlich vermutlich besser praktizierbares Erzählschema (vgl. MENG 1986) beim Schreiben jedoch unzureichend an. Was im mündlichen Sprachgebrauch verinnerlicht schien, wurde beim Schreiben möglicherweise weniger beachtet.

Es zeigte sich in Voruntersuchungen aber auch, dass bei gleicher und zeitlich versetzter Wiederholung der Schreibanforderung (vier Wochen später) einige Kinder trotz darstellungsspezifischer Übungen im Ausdrucksunterricht bei der Wahl ihres Themas (bei 49 von 144 Texten, 34%) und gelegentlich auch bei gleichlautenden Textformulierungen und ähnlicher Textstruktur blieben. Das legte die Vermutung nahe, dass das Thema als bekannt sofort parat war, Aspekte der Aufgabenbewältigung leicht erinnert werden konnten und intraindividuelle

Formulierungsgewohnheiten (bevorzugte Redewendungen, persönlicher Wortschatz u.a.) aktualisiert wurden. Dies schien mit dem Blick auf die Schulpraxis und die mögliche Nachhaltigkeit von entsprechenden Übungen bemerkenswert zu sein.

Trotz speziellen Unterrichts auf der inhaltlichen und sprachlichen Ebene waren einige Darstellungen themen- und formulierungskonstant. Möglicherweise wirkten verinnerlichte Textstrukturen anhaltend.

Dies war meiner Ansicht nach u.a. auch auf veränderte psychische Entwicklungsbedingungen durch die Spezifik von Lernsituationen und die Konsolidierung schulischer Erfahrungen zurückzuführen. Entsprechende Einflüsse waren vermutlich Ursache für deutliche, ja schlagartige Veränderungen in Bezug auf einige Analyseaspekte nach Klasse 2 bzw. 3.

### *Welchen Anteil hatten verlaufsdarstellende, beschreibende und interpretierende Operationen beim schriftlichen Erzählen von Erlebnissen?*

Die 144 Texte meiner Stichprobe ließen zunehmend eine vollständigere Wiedergabe einer Handlungsfolge sowie die Zunahme von Belegen für die Verinnerlichung von Erlebnissen erkennen. Anhand der sich verändernden operationalen Struktur nach WILKE (1982) und SEIDEL (1988) konnte diese Tendenz nachgewiesen werden.

Viele Kinder verwendeten in ihren Darstellungen vornehmlich verlaufsdarstellende Operationen (Anzahl 727, 53%). Weniger Wert schienen sie auf die genaue Angabe von Erlebnisdetails zu legen, was durch die insgesamt vorgefundene geringere Anzahl von beschreibenden (Anzahl 561, 41%) im Vergleich zur Dominanz von verlaufsdarstellenden Operationen angezeigt wurde. Eine deutliche Veränderung schien es diesbezüglich nach Klasse 2 zu geben. Die Texte gewannen an Qualität durch mehr beschreibende Sequenzen (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.4, S. 99ff.). Mitunter führte die Verwendung solcher Operationen aber auch weg von der eigentlichen Handlung und hin zu anderen Erlebnissen. Von den insgesamt 1370 erhobenen erzähltypischen Operationen waren lediglich 82 (6%) interpretierend.

Der Anteil erzähltypischer Operationen war in den einzelnen Klassenstufen unausgeglichen. Die Anzahl verlaufsdarstellender Operationen wuchs stetig (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.4, S. 99ff.), während beschreibende Operationen erst ab Klasse 3 vorzufinden waren. Es war denkbar, dass die Kinder zunehmend mehr auch die Möglichkeiten solcher Textstrukturierungsmittel erkannten. Das Niveau der Verwendung interpretierender Operationen blieb auf allen Klassenstufen etwa gleich.

Erzähltexte mit episodischer Struktur besaßen im jüngeren Schulalter offensichtlich relativ große Bedeutung. Selten stellten Kinder einen ganzen Entwicklungsabschnitt ihres Lebens (erzähltechnisch durch Wiedergabe eines Erlebnisses mit ausgedehnter Dauer in seinem Verlauf) als einen dar, der ihnen Schwierigkeiten bereitete.

Jüngere Schulkinder erzählten aufgabenbezogen in der Regel einfache Geschichten, die aus

einem Erlebnis bestanden. Sie stellten dabei dar, was geschah und wie sie sich verhielten. Kausale Zusammenhänge wurden dabei kaum reflektiert. In allen Klassenstufen schien die emotionale Bezogenheit zum Geschehnis der entscheidende Aspekt für seine Darstellung zu sein.

Die ältesten Kinder meiner Stichprobe schienen die Organisation grundlegender Handlungsstrukturen mehrerer Ebenen vollständiger zu beherrschen als jüngere Kinder und waren in der Lage, gut geformte Geschichten - hierarchisch strukturiert - zu erzählen. Dies sprach für eine Entwicklung der Strukturbildung in diesem Abschnitt der Kindheit.

Eine Übereinstimmung meiner Ergebnisse zur operationalen Struktur in Texten mit denen von SEIDEL (1988) zeigte sich hinsichtlich der wenig genauen Angabe von Erlebnisdetails in den Texten gemessen an der Anzahl der vorgefundenen beschreibenden Operationen. Jüngere Schulkinder verwendeten noch wenige und Jugendliche (vgl. SEIDEL 1988) wieder weniger beschreibende Operationen.

Im Gegensatz zu Jugendlichen nutzten jüngere Schulkinder proportional umgekehrt häufiger verlaufsdarstellende, weniger beschreibende und kaum interpretierende Operationen in ihren Texten. Reflexionen und Wertungen des dargestellten Geschehens kamen kaum vor. Niveauunterschiede zu Texten von Jugendlichen zeigten sich in der kaum reflektierenden Betrachtung von Situationen. Dennoch deuteten sich in der Gestaltung des Schlussteils schon in einigen Erzähltexten jüngerer Schulkinder Wertungen an, die über Einzelfalldarstellungen hinausgingen und Verallgemeinerungscharakter trugen.

Während sich im Jugendalter nach SEIDEL (1988, S. 150) die Veränderung der Textqualität in Richtung auf eine Zunahme der emotionalen Tiefe vollzog, bemühten sich jüngere Schulkinder in ihren Texten um Vollständigkeit in der Wiedergabe einer Handlungsfolge, wodurch eine Verinnerlichung der Erlebnisse und eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Erlebnis kaum erfolgte. Nachweisbar war dies anhand von Veränderungen in der operativen Textstruktur.

Nach WILKE (1982) untersuchte ich auch den Anteil erzähltypischer Operationen an den Textteilen *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schluss* (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.4, S. 99ff.) mit folgendem Ergebnis: Auf alle Einleitungen der Kindertexte verteilten sich 93 verlaufsdarstellende, 84 beschreibende Operationen und 1 interpretierende Operation. Die Hauptteile enthielten insgesamt 473 verlaufsdarstellende, 274 beschreibende und 25 interpretierende Operationen. In den Schlussteilen konnten 75 verlaufsdarstellende, 74 beschreibende und 17 interpretierende Operationen festgestellt werden. Dies entspricht meiner Erwartung, dass insgesamt vor allem verlaufsdarstellende Operationen verwendet wurden. Eine Einschätzung qualitativer Veränderungen in Bezug auf die erzähltextgerechte Verwendung der einzelnen Operationstypen und insbesondere die Leistung der beschreibenden und interpretierenden Operationen im Einzelnen war mir nicht möglich.



*Mit welchem Anteil bevorzugten jüngere Schulkinder eine bestimmte Lexik der direkten Erlebensbenennung und des Erlebnishaften in Texten?*

Auch im jüngeren Schulalter schien die nachhaltige Wirkung des Erzählgegenstandes entscheidend für seine Darstellung zu sein. Viele der von mir erhobenen episodischen Texte zeichneten sich durch eine emotionsreiche „Kontextwirkung“ (d.h. Lesende erfassen den Stimmungsgehalt des Erlebnisses) aus, obwohl deren sprachliche Gestaltung nicht immer adäquat war. Jüngere Schulkinder besaßen auf Grund des Lehrplans kaum Kenntnisse über geeignete sprachliche Formen zur expliziten Kennzeichnung von Emotionen.

Von Klassenstufe zu Klassenstufe (Kl. 1: 141, 15% Lexikbelege / Kl. 2: 181, 19,3% Lexikbelege / Kl. 3: 262, 28% Lexikbelege / Kl. 4: 353, 37,7% Lexikbelege) nahm die Fähigkeit zur sprachlichen Darstellung von Emotionen - gemessen an der Anzahl aller vorgefundenen Belege (937) für Lexik des Erlebens nach SEIDEL (1988) - zu (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.5, S. 123ff.).

Aus der schon ab Klasse 1 vorhandenen, aber von Klasse 1 bis 4 wachsenden und im Vergleich zu den Ergebnissen von SEIDEL (1988) geringen Zunahme der Belege für Lexik des Erlebens schloss ich auf einen insgesamt noch niedrigen Grad an (schrift-)sprachlicher Bewusstheit und Sicherheit beim Ausdrücken von Gefühlen durch jüngere Schulkinder.

Die meist episodischen Darstellungen der Kinder zeichneten sich in allen Klassenstufen durch eine verhalten wachsende Anzahl, aber relative Vielfalt der Lexik des Erlebens (vgl. SEIDEL 1988) aus. Bevorzugt wurden von jüngeren Schulkindern zur direkten Benennung des Erlebnishaften Phraseologismen (502 Belege, 53,6%) sowie Erklärungen der Absichten und Wünsche durch Modalverben (221 Belege, 23,6%) und somatisch-physiologische Reaktionen wiedergebende Lexeme (118 Belege, 12,6%). Niveausteigerungen waren diesbezüglich in Klasse 3, vor allem aber in Klasse 4 zu verzeichnen. Phraseologismen und festen sprachlichen Wendungen wurde dabei insbesondere von Mädchen der Vorzug gegeben. Mädchen verwendeten weitaus mehr Lexik des Erlebens als Jungen.

Die leistungsgruppenspezifische Analyse ergab, dass sprachlich positiv auffällige Kinder (Leistungsgruppe A) mehr Modalverben verwendeten als die übrigen Kinder. Offensichtlich schienen sie dieses Mittel des Ausdrucks von Emotionen besser zu beherrschen als andere.

Wenn das Erlebnishaft einer Begebenheit in Darstellungen zum Tragen kam, schien es entsprechend verinnerlicht und zum Zeitpunkt der Erzählanforderung noch entsprechend präsent zu sein. Das ermöglichte eine genaue, detaillierte und emotionale Darstellungsweise. Sie war abhängig vom aktuellen emotionalen Bezug zum erzählten Geschehen und drückte sich z.B. durch direkte sprachliche Benennungen oder indirekt durch das Darstellen von Details im Handlungsablauf aus.

Die Beziehungen des Erzählenden zum Erlebnis wurden dadurch deutlich. Erst durch einen vermuteten Kontext oder durch die genaue Kenntnis des gesamten Inhalts und der Persönlichkeit des erzählenden Kindes ließe sich der emotionale Gehalt wirklich erkennen, was mir nicht immer möglich war.

Schon die Auswahl des Erlebnisses oder die Detailliertheit der Teilgeschehen wertete ich als Ausdruck des emotionalen Bezugs des Kindes zum Erlebnis.

Die Bedeutsamkeit des Erzählten erschloss sich nicht bei allen vorgefundenen, mitunter banalen Texten und konnte nur für die Schreibenden selbst vermutet werden. Auf dieses Problem wiesen schon MÄDICKE / FRIEDRICH / SCHREIBER / WOLT (1987, S. 56) hin.

Die Schriftlichkeit der untersuchten Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder unterstellte einen Zusammenhang zwischen Erzählleistungen und Schreibleistungen. Mit nachstehenden Fragestellungen sollten Probleme der Rechtschreibung und der Schrift belegt werden, um einen Zusammenhang zumindest vorstellbar zu machen.

### *Wie hoch war der Anteil von Rechtschreibfehlern in den Kindertexten?*

Die Fragestellung sollte durch meine ergänzende Textanalyse (vgl. Kapitel 3.3.1, S. 129ff.) beantwortet werden. Die Analyseergebnisse zur Rechtschreibung zeigten anhand der mit dem Umfang der Texte korrelierten Anzahl ermittelter Falschschreibungen von Klasse 1 (hoher Index für häufige Falschschreibungen: 8,1, 30,4%) zu Klasse 4 (niedriger Index für wenige Falschschreibungen: 4,2, 15,9%) eine deutliche Abnahme von Rechtschreibfehlern, was mit aller Vorsicht als ein allmähliches Freisetzen von anderen textgestalterischen Kapazitäten interpretiert werden konnte.

Rechtschreiblich gesicherte Wörter des Mindestwortschatzes unterstützten dies vor allem in den Klassen 1 und 2. Von insgesamt 1311 in den Texten festgestellten Fehlern, waren 598 (45,6%) Mindestwortschatzfehler und 713,6 (54,43%) sonstige Fehler, also keine Falschreibungen des Mindestwortschatzes.

Um einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Rechtschreibfehlern und erzählspezifischen Textmerkmalen herstellen zu können, könnte in weiteren Untersuchungen überprüft werden, ob Kindern, die viele Rechtschreibfehler machten die Erzähltextgestaltung besser gelingt als Kindern mit guten Rechtschreibleistungen.

Die Arbeit mit dem in der DDR üblichen Mindestwortschatz schien in den unteren Klassen insgesamt kontinuierlich zu immer weniger Falschschreibungen zu führen. Zumindest für die Anfangsphase des schulischen Schriftspracherwerbs in den Klassen 1 und 2 deutete nach den erbrachten Ergebnissen einiges darauf hin, dass die Arbeit mit dem Mindestwortschatz sich als rechtschreibliche Stütze beim Erbringen von schriftlichen Sofortleistungen erwies. Dies könnte für das didaktische Konzept des Arbeitens mit einem definierten Mindestwortschatz nach dem „Fehlervermeidungsprinzip“ sprechen. Da die unterrichtlichen Bedingungen in den Untersuchungsklassen nicht tatsächlich vergleichbar waren, waren obige Aussagen lediglich als Grobeinschätzungen verwertbar.

### *Wie waren die Schreibleistungen (d.h. das Hervorbringen und Anordnen von Schrift) jüngerer Schulkinder zu beurteilen?*

Meine Interpretation der Ergebnisse zu schriftlichen Erzählleistungen von jüngeren Schulkindern erfolgte vor dem Hintergrund der sich erst entwickelnden kindlichen Schreibkompetenz.

Die unter den Bedingungen des schulischen Schriftspracherwerbs entstandenen und analysierten Schreibleistungen jüngerer Schulkinder bzw. die Texte meiner Stichprobe zeigten eine hohe Akzeptanz schrift-formaler Textanforderungen.

Bei der Grobeinschätzung der Lesbarkeit und Normangemessenheit der Schrift sowie der Form bzw. Anordnung der Texte waren je Kriterium und Text 3 Punkte zu vergeben, aus denen Indexwerte errechnet wurden. Von 1296 möglichen Punkten auf einer Punkteskala wurden 670 vergeben, die sich in folgender Rangfolge auf die genannten Kriterien verteilten: Indexwert 256 (38,2%) für die *Lesbarkeit der Schrift*, Indexwert 232 (34,6%) für die *Form bzw. Anordnung der Texte* und Indexwert 182 (27,2%) für die *Normangemessenheit der Schrift*. Viele Texte imponierten durch gute Lesbarkeit, waren gut angeordnet und orientierten sich an den Normen der Schulausgangsschrift. Vermutlich trug der Schreibunterricht mit seinen Zielen in Bezug auf eine normangemessene, lesbare und geläufige Handschrift und zur ästhetischen Anordnung von Texten zu dem Ergebnis bei.

Die Einschätzung der formalen Schreibleistung erfolgte an Kindertexten, die unvorbereitet und ohne Hinweis auf diese Beurteilungskriterien geschrieben wurden. Meine Analyse der Kindertexte belegte einen überwiegend relativ hohen Grad an Schriftbeherrschung mitunter schon ab Klasse 1.

Ich interpretiere dies als Ausdruck einer entsprechenden Bedeutsamkeit der Schrift und des Schreibens bzw. der Anordnung des Geschriebenen beim Verfassen von Texten für die schreibenden Kinder, die sich hier auch beim schriftlichen Erzählen von Erlebnissen zeigte und ohne intensive Übungen und große Konzentration auf die formale Seite des Schreibens als positiver Nebeneffekt herausstellte. Dies könnte die Annahme stützen, dass beim schriftlichen Erzählen Schreib- und Erzählleistungen miteinander verschränkt sind.

Die normativ-formale Seite des Schreibens hatte nach meinen Ergebnissen für jüngere Schulkinder bedingt durch die unterrichtliche Fokussierung offensichtlich entsprechend hohe Bedeutung.

Dennoch deuteten die Ergebnisse in den einzelnen Analysekategorien zur Grobeinschätzung der schrift-formalen Schreibleistungen darauf hin, dass nicht alle Aspekte einer Schreibleistung gleichzeitig beachtet wurden oder beachtet werden konnten bzw. für jedes Kind gleich bedeutsam waren. Die Aufmerksamkeit der Kinder war also unterschiedlich gerichtet. Dies betraf geschlechtsunabhängig insbesondere Kinder der ersten beiden Klassenstufen bzw. Kinder der Leistungsgruppe C.

Das von mir gewählte Analyseinstrumentarium ermöglichte zwar eine Grobeinschätzung der Schreibleistungen der Kinder, war aber durch die Subjektivität der Bewertung nur tendenziell aussagekräftig.

Allein anhand von Textanalysen war die Bedeutung schriftsprachlicher Aspekte des schriftlichen Erzählens und der Komplexleistung Schreiben einer Erlebniserzählung nicht nachzuweisen. Deshalb interessierten Verhaltensweisen, die beim Schreiben bzw. Entstehen der Erzählleistungen auffällig waren. Die nachstehenden Untersuchungsergebnisse sollten den Zusammenhang von Erzählen und Schreiben durch Beobachtungen und Befragungen der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber über die Untersuchungen von WILKE und SEIDEL hinausgehend mit anderen Mitteln belegen.

Die in den Kapiteln 3.3.1 und 3.3.2 vorgelegten Ergebnisse konnten insbesondere ab Klasse 4 wachsende Rechtschreibkompetenz und große Bedeutung von Schrift in den ersten beiden Klassenstufen belegen.

*Wie eigneten sich die Untersuchungsmethoden der Vergleichsarbeiten zur Analyse von Texten jüngerer Schulkinder?*

#### *Textanalyse nach WILKE (1982)*

Die Analyseinstrumentarien von WILKE (1982) zur Untersuchung der Themenwahl, des Umfangs der Texte und der Verwendung erzähltypischer Operationen ließen sich nur bedingt auf schriftliche Erlebniserzählungen von Kindern im jüngeren Schulalter anwenden.

Problematisch war - wie schon erläutert - die Ermittlung des Umfangs der Texte durch Wörter- und Satzzählungen sowie die trennscharfe Unterscheidung von erzähltypischen Operationen.

Eine Analyse des Zeitabstandes (d.h. des zeitlichen Abstandes zwischen Erlebnis und seiner Wiedergabe) und der Zeitdauer der Erlebnisse war allein anhand der Texte - wie sie WILKE vornahm - nicht möglich, da in den Texten entsprechende Angaben oft fehlten.

Die Analyse der Komposition der kindlichen Erzählungen zur Ermittlung von textstrukturellen Problemen erwies sich nach WILKE ebenfalls als schwierig, weil nicht alle Texte die Textteile Überschrift, Einleitung, Hauptteil und Schluss enthielten, in dieser Hinsicht unvollständig oder zersplittet waren und nicht immer eindeutig voneinander unterschieden werden konnten.

#### *Textanalyse nach SEIDEL (1988)*

Das Analyseinstrumentarium von SEIDEL (1988) stellte zur Analyse des Inhalts von Erzähltexten, der Anwendung von Erzählschemata sowie der sprachlichen Darstellung des Erlebens eine Weiterentwicklung der Forschungsinstrumente gegenüber WILKE (1982) dar und ließ sich im Wesentlichen auf Texte jüngerer Schulkinder anwenden.

Probleme zeigten sich bei der klaren inhaltlichen Zuordnung von Texten entsprechend dem Charakter der Erlebnisse, wie bei WILKE zur Unterscheidung der erzähltypischen Operationen und zur Bestimmung von Zeitabstand und Erlebnisdauer sowie beim trennscharfen Anwenden des

Kategoriensystems zur Einordnung der Lexik des Erlebens.

Im Vergleich zu WILKE (1982) ermöglichte SEIDELs Analyseinstrumentarium insgesamt eine erzähltextgerechtere Textanalyse.

Die von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) konzipierten und an Texten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen erprobten Untersuchungsmethoden eigneten sich bei differenzierender, modifizierender und sich gegenseitig ergänzender Handhabung auch zur Analyse von Erzählleistungen und Tendenzen des Erzählkönnens der Kinder meiner Stichprobe bzw. von Erzähltexten jüngerer Schulkinder.

#### **4 Beobachtungen und Befragungen zum Schreibverhalten von jüngeren Schulkindern beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses**

Meine Beobachtungen und Befragungen zum Schreibverhalten jüngerer Schulkinder gingen über die textanalytischen Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) hinaus. Nach den Texten, die bisher Gegenstand meiner Textuntersuchungen waren, konzentrierte ich mich nun durch Beobachtungen und Befragungen auf Erhebungen zum Schreibverhalten der Kinder meiner Stichprobe, bezogen auf deren Aufgabenverständnis, um Auffälligkeiten beim Schreibprozess und um die Beurteilung der eigenen Schreibprodukte.

Dieser unterscheidende Untersuchungsansatz zu WILKE (1982) und SEIDEL (1988) stützte sich auf meine Auffassung, dass Textanalysen zum schriftlichen Erzählen jüngerer Schulkinder stichprobenspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen haben, die bei den Vergleichsuntersuchungen nicht relevant oder von untergeordneter Bedeutung waren bzw. nicht beachtet wurden.

Eine Beschränkung der Untersuchungen auf ein Nachvollziehen der genannten Textanalysen überginge z.B. Probleme beim Aufgabenverständnis jüngerer Schulkinder und beim aufgabenbezogenen Schreiben sowie Gesichtspunkte, die sich aus dem noch niedrigen Entwicklungsstand der Schreibkompetenz der Schreiberinnen und Schreiber ergeben.

Eine aus meiner Sicht zu einseitige Beurteilung schriftlichen Erzählkönnens jüngerer Schulkinder wäre die Folge.

Aufgabenbezogenes Schreiben stand im Vordergrund. Freies, ungelenktes, spontanes Schreiben wurde in den unteren Klassen - von Ausnahmen abgesehen - u.a. mit dem Hinweis auf noch nicht ausreichend ausgebildete schriftsprachliche Einzelkomponenten kaum diskutiert und praktiziert. Möglicherweise fehlerträchtiges Spontanschreiben schien Erfolgserlebnisse der Kinder zu beeinträchtigen und wurde didaktisch deshalb eher gemieden.

Zu Darstellungsaufgaben (vgl. Kapitel 1.3.2, S. 37ff.), wie sie auch für meine Untersuchungen relevant waren, wurde aufgabenbezogenes Schreiben verlangt.

Arbeiten, die dem Zusammenhang zwischen Aufgaben- und Lösungsstruktur bei der Gestaltung

erlebnisbetonter Texte in der DDR nachgingen (vgl. FISCHER 1980), aber das jüngere Schulalter betrafen, waren mir nicht bekannt. So erwies sich mein Zugang als neu.

Mit meinen Untersuchungsaspekten *Aufgabenverständnis der Kinder*, *auffälliges Schreibverhalten* und *kindliche Beurteilung des Schreibproduktes* (vgl. Kapitel 4.1.1-4.1.4) wollte ich einen Beitrag zum Zusammenhang von Schreibaufgabe, Schreibprozess und Schreibprodukt leisten.

Die Ergebnisse von Beobachtungen und Befragungen der 144 Textproduzentinnen und -produzenten im jüngeren Schulalter, deren schriftliche Erlebniserzählungen bereits in den vorangegangenen Kapiteln meiner Untersuchungen analysiert wurden, bezogen sich in der chronologischen Reihenfolge ihrer Erhebung auf

- Befragungen zum Aufgabenverständnis der Kinder (d.h. Verständnis der Erzähl- und Schreibaufgabe) *vor dem Schreiben*,
- Beobachtungen des Schreibverhaltens *während des Schreibens* bzw. beim Entstehen ihrer schriftlichen Erlebniserzählungen sowie
- Befragungen zum beobachteten Schreibverhalten und zur nachträglichen Beurteilung ihres Schreibproduktes *nach dem Schreiben*.

## **4.1 Ergebnisse der Beobachtungen und Befragungen**

### **4.1.1 Befragung zum Aufgabenverständnis der Kinder**

Vor Beginn des Schreibens wurde den Kindern der Stichprobe folgende Frage gestellt: „*Hast du die Aufgabe verstanden?*“

Die Bewältigung komplexer Anforderungen, wie sie das schriftliche Erzählen eines Erlebnisses erforderte, setzte zunächst ein allgemeines Verständnis von Erzähl- und Schreibanforderungen sowie das Verständnis der konkreten Aufgabe voraus. Schulpraktisch war immer dann pädagogische Zufriedenheit zu verzeichnen, wenn das Kind Aufgabenverständnis signalisierte. Ob es die Aufgabe aber tatsächlich verstanden hatte, blieb meist bis zur Lösungsbeurteilung verdeckt.

Zur schrittweisen Befähigung der Kinder zu aufgabenbezogenem Schreiben (d.h. zum schriftlichen Lösen einer Darstellungsaufgabe) gehörten in den unteren Klassen nach dem bereits erläuterten didaktischen Konzept des Deutschunterrichts in der DDR (vgl. Kapitel 1.3.1, S. 36) die auf das Aufgabenverständnis zielende Aufgabenanalyse und die sich daraus ergebende Aufgabenbewältigung.

Übungen im Analysieren kommunikativer Aufgabenstellungen begannen in angemessener Form schon in Klasse 1 und sollten die Kinder nach und nach mit detaillierten Einzelanforderungen vertraut machen. Die Kinder lernten, sich auf eine kommunikative Situation sprachlich und inhaltlich adäquat einzustellen. Zunehmend selbstständiger sollten die Kinder die Komplexität der Anforderungen einer Darstellungsaufgabe zu erfassen und zu bewältigen lernen.

Das Aufgabenverständnis war eine wesentliche Voraussetzung zur Bewältigung sich daraus ergebender Anforderungen und für die Beurteilung der zur Aufgabe entstehenden und in meiner Arbeit nun näher zu untersuchenden Schreibprodukte.

Unmittelbar nach der Aufgabenstellung wurden die Kinder zu ihrem Verständnis der Aufgabe (Aufgabenverständnis) befragt. Das Ergebnis der Befragung sollte eine wesentliche Ausgangsbedingung für die Beurteilung der erhobenen Erlebniserzählungen markieren.

Eine angemessenere Beurteilung der Bewältigung komplexer Anforderungen durch eine entsprechende Aufgabe erfuhr meiner Auffassung nach ein Text nur, wenn er auch im Verständnis komplexer Anforderungen geschrieben wurde.

Dies hätte für die Materialbasis meiner Untersuchungen bedeutet, dass nur solche Texte in die Untersuchung eingegangen wären, zu denen komplexes Aufgabenverständnis zumindest bekundet wurde. Eine derartige Auslese nahm ich jedoch nicht vor, da ich - insbesondere in der Klassenstufe 1 - nicht sicher sein konnte, dass die befragten Kinder die Frage nach dem Aufgabenverständnis in der ihr durch mich zugemessenen Bedeutung und Dimension voll erfassten.

So konnten die Befragungsergebnisse lediglich Anhaltspunkte dafür liefern, ab wann die Kinder der verschiedenen Jahrgangsstufen in ihrer Selbstbeurteilung Aufgabenstellungen als komplex erkannten und beachteten.

### *Befragung zum Aufgabenverständnis*

Wie die nachstehenden Befragungsergebnisse zeigen, gaben 94 (65,3%) Kinder an, die Aufgabe verstanden zu haben. Insbesondere in Klasse 1 (vgl. Tabelle 49) verneinten mehr als die Hälfte der Kinder die Frage oder waren unschlüssig. Unschlüssigkeit wurde immer dann notiert, wenn die Kinder keine Antwort gaben oder die Antwort nicht eindeutig war. Erst in Klasse 4 verschob sich das Bild der Ergebnisse deutlich zugunsten positiver Antworten.

Tabelle 49: Antworten zum Aufgabenverständnis in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Hast du die Aufgabe verstanden?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
ja	Anzahl	16	25	23	30	94
	% der Gesamtzahl	11,1%	17,4%	16,0%	20,8%	65,3%
nein	Anzahl	3	3			6
	% der Gesamtzahl	2,1%	2,1%			4,2%
unschlüssig	Anzahl	17	8	13	6	44
	% der Gesamtzahl	11,8%	5,6%	9,0%	4,2%	30,6%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Interessant war, dass kein Kind in den Klassen 3 / 4 mit „nein“ antwortete. Möglicherweise führte schulisch ständig eingefordertes Aufgabenverständnis zu seiner vielleicht auch vorschnellen Bekundung in der Befragung.

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Antwortverhalten fielen zugunsten der Mädchen aus (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50: Antworten zum Aufgabenverständnis in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Hast du die Aufgabe verstanden?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
ja	Anzahl	41	53	94
	% der Gesamtzahl	28,5%	36,8%	65,3%
nein	Anzahl	4	2	6
	% der Gesamtzahl	2,8%	1,4%	4,2%
unschlüssig	Anzahl	27	17	44
	% der Gesamtzahl	18,8%	11,8%	30,6%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Mehr Mädchen als Jungen bekundeten, die Aufgabe verstanden zu haben. Mädchen waren auch weniger unschlüssig in der Beantwortung dieser Frage. Entweder wollten sie damit vermuteten pädagogischen Erwartungen zum Umgang mit schulischen Aufgaben entsprechen oder dies war mit ihrer besseren Auffassungsgabe zu erklären.

Kinder aus lernschwachen Leistungsgruppen (Lgr. B, Lgr. C) waren eher zu einer positiven Antwort auf die Frage bereit und weniger unschlüssig als sprachlich positiv auffällige Kinder (vgl. Tabelle 51).

Mögliche Erklärungen dafür wären mangelnder Mut zum Eingeständnis entsprechend noch nicht vorhandener Fähigkeiten zum Analysieren von Aufgabenstellungen oder Unkenntnis der differenzierten Anforderungen der Aufgabe.

Tabelle 51: Antworten zum Aufgabenverständnis in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Hast du die Aufgabe verstanden?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
ja	Anzahl	29	30	35	94
	% der Gesamtzahl	20,1%	20,8%	24,3%	65,3%
nein	Anzahl	2	3	1	6
	% der Gesamtzahl	1,4%	2,1%	,7%	4,2%
unschlüssig	Anzahl	17	15	12	44
	% der Gesamtzahl	11,8%	10,4%	8,3%	30,6%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%



Einige Nachfragen der Kinder in den Klassen 1 / 2 zum Aufgabenverständnis:

- „Was ist mit *Schwierigkeiten* gemeint?“
- „Was heißt, *dass ein Leser es versteht*?“
- „Wie soll alles gemacht werden?“
- „Soll am Anfang großgeschrieben werden?“
- „Soll die Geschichte eine Überschrift haben?“
- „Wie lang muss die Geschichte sein?“
- „Soll man für sich selbst oder für den *Forscher* schreiben?“
- „Soll man erst mündlich erzählen?“
- „Ist die Form und die Rechtschreibung wichtig?“

Nachfragen von Kindern in den Klassen 3 / 4:

- „Was ist mit *Schwierigkeiten* gemeint?“
- „Ist die Aufgabe mündlich oder schriftlich zu lösen?“
- „Soll der Text mit Überschrift geschrieben werden?“ (häufigste Nachfrage)
- „Muss der Text lang sein?“
- „Sollen Sätze geschrieben werden?“
- „Wie soll der Schluss geschrieben werden?“

Diese Nachfragen der Kinder der Stichprobe wiesen auf Probleme im Verständnis von Begriffen und Formulierungen bzw. der Komplexität der Aufgabenstellung hin.

Die Komplexität der Aufgabe schien die Kinder zu überfordern.

Ich wertete die Nachfragen aber auch als Belege für eine möglicherweise detaillierte Auseinandersetzung mancher Kinder mit dem Wortlaut der schriftlich gestellten Aufgabe.

Über textuale und schriftsprachliche Grundanforderungen (Vorgehen beim Verfassen eines Textes, Wahl einer Überschrift, Länge des Textes in Abhängigkeit vom Inhalt, Adressat des Textes, Inhalt des Schlusses, Rechtschreibung, Form, Satzbildung, ...) bestanden bei einigen Kindern mit Nachfragen offensichtlich Unklarheiten. Zudem deutete sich in der häufigen Verwendung von Modalverben in den Nachfragen für mich ein diffuses kindliches Verständnis von Gerechtigkeit, unbedingt zu beachtenden Normen und typischen Verfahrensweisen der Textproduktion an.

Einerseits ließen sich die kindlichen Nachfragen als Unsicherheiten im Bemühen interpretieren, den komplexen Anforderungen eines geschriebenen Textes möglichst gerecht zu werden; andererseits konnten sie auch als Belege für strategische Vorüberlegungen, Rückversicherungen und das Erfassen wichtiger Dimensionen schriftlicher Textproduktion gedeutet werden. Sie waren nicht nur als Verständnisfragen zu charakterisieren, sondern betrafen auch Überlegungen zu Textstrukturen, zu schulisch praktizierten Verfahrensaspekten des schriftlichen Erzählens (erst

mündlich erzählen, dann aufschreiben), zu adressatenbezogenem Schreiben bzw. zur Normsprachlichkeit des Schreibens.

Viele Nachfragen der Kinder orientierten auf die Schriftlichkeit beim Verfassen von Texten.

Diese, hauptsächlich das Schreiben der Texte betreffenden Nachfragen wertete ich als Anhaltspunkte für die Bedeutung des Schreibvorgangs beim schriftlichen Erzählen und grundsätzlich für die Fähigkeit, differenzierte Aufgabenanforderungen überhaupt erfassen zu können.

Für die Kinder meiner Stichprobe war nicht nur das Erzählen eines Erlebnisses, sondern auch das handschriftliche Verfassen des Textes bedeutsam.

Der banale Zusammenhang von Schreiben und Erzählen war offensichtlich weder für die Anlage der Vergleichsuntersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) noch für ihre Stichproben relevant. Im Unterschied dazu ergab sich daraus aber gerade mein stichprobenspezifischer Untersuchungsansatz.

Da zu allen genannten Aspekten auch schon in Klasse 1 bei einzelnen Kindern meiner Stichprobe entsprechende Nachfragen festgestellt werden konnten, war grundsätzlich auf mögliche Fähigkeiten zu schließen, die von einzelnen Kindern bewusst oder unbewusst genutzt wurden oder nicht.

Die Beobachtung, dass einige Kinder spontan nach dem Stellen der Aufgabe im Gespräch Schwierigkeiten einfach nur nannten oder davon mündlich erzählen wollten, unterstrich darüber hinaus die auch von manchen Kindern verinnerlichte Auffassung, Erzählen sei nicht Schreiben. In diesem Sinne lautete die Antwort von zwei Kindern auf die Frage, hast du erzählt, diesbezüglich eindeutig: „Nein, ich habe geschrieben.“

Nach der Befragung zum Aufgabenverständnis wurden die Kinder beim Schreiben beobachtet und die Beobachtungen zu ihrem Schreibverhalten aufgezeichnet und ausgewertet.

Es ging dabei um *Verzögerungen beim Schreibbeginn*, um die *Schreibdauer* (d.h. die Zeit, die sie für das Anfertigen des Textes benötigten), um Beobachtungen, die inhaltliche, sprachliche bzw. normsprachliche Begründungszusammenhänge des Schreibens vermuten ließen, und auch um sonstige *Auffälligkeiten beim Anfertigen der Texte*.

Abschließend konfrontierte ich die Kinder mit ihren schriftlichen Erlebniserzählungen (d.h. Erzähl- und Schreibleistungen) und befragte sie bezogen auf die einzelnen Aspekte der gestellten Darstellungsaufgabe und der gemachten Beobachtungen des Schreibverhaltens.

Die aus den Beobachtungen gewonnenen Annahmen sollten durch Befragungen erhärtet oder entkräftet werden und zur Kategorisierung der Schreibverhaltensdaten dienen.

Ich hoffte so, Erkenntnisse zum Entstehen der schriftlichen Erlebniserzählungen zu sammeln und Indizien für einen Zusammenhang von Erzählen und Schreiben bei jüngeren Schulkindern aufzudecken.

Schließlich sollte das Befragen der Kinder nach dem Schreiben ihres Textes Aufschlüsse über die kindliche Beurteilung ihres Schreibproduktes erbringen.

Da das Erheben von *Zeitabstand* (d.h. des zeitlichen Abstandes zwischen Erlebnis und dem Aufschreiben des Erlebnisses) und *Zeitdauer* (d.h. der zeitlichen Dauer eines Erlebnisses) analog zu WILKE (1982) und SEIDEL (1988) allein aus den Kindertexten nicht durchgehend möglich war, nutzte ich die Befragung der Kinder zur authentischeren Erhebung entsprechender Daten.

Auch in diesem Teil meiner Untersuchungen gingen im Rahmen einer vor allem quantitativen Analyse Anzahl und Verteilung der Ergebnisse als absolute Werte bzw. Rohpunkte in die statistischen Berechnungen ein.

Die Weiterverarbeitung der Daten erfolgte, wie ich es schon im Kapitel 2.5, S. 83ff., meiner Untersuchungen beschrieb.

#### 4.1.2 Beobachtungen und Befragungen zu auffälligem Schreibverhalten

Auffälliges Schreibverhalten wurde durch Beobachtungen während des Schreibens erhoben und durch anschließende Befragungen verifiziert. Die Konfrontation der Beobachtungsergebnisse mit den Befragungsergebnissen betraf Verzögerungen des Schreibbeginns, inhaltliche, sprachliche bzw. insbesondere schriftsprachliche, aber auch schreibtechnische und formale Aspekte des Schreibverhaltens u.a. beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses. Außerdem wurden die Kinder der Stichprobe zur Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit auf bestimmte schulische Beurteilungskriterien (Inhalt, Ausdruck Rechtschreibung / Grammatik, Schrift / Form) befragt und die Zeit festgehalten (Schreibdauer), die die Kinder zum Aufschreiben ihres Textes benötigten.

##### *Beobachtungen zu Verzögerungen des Schreibbeginns*

Einen Überblick über die festgestellten Verzögerungen des Schreibbeginns in Minuten geben die nachfolgenden Tabellen. Ermittelt wurde, ob die Kinder sofort (Minimum 0:00 min.) oder nach wie viel Minuten sie mit dem Schreiben der Texte begannen.

Tabelle 52: Verzögerungen des Schreibbeginns als Summe der Minuten in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Verzögerungen des Schreibbeginns	Klassenstufen				
	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Insgesamt
Minimum	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00
Maximum	0:03	0:12	0:02	0:03	0:12
Spannweite	0:03	0:12	0:02	0:03	0:12
Summe	0:09	0:58	0:05	0:13	1:26
% Gesamtsumme	10,3%	67,8%	6,9%	14,9%	100,0%

Wie die Tabelle 52 zeigt, waren vor allem Kinder in Klasse 2 zögerlicher im Beginn mit ihrer Schreibarbeit als andere (0:58, 67,8%). Es gab in Klasse 2 sogar ein Kind, das erst nach 12 Minuten zu schreiben begann. Verstand es die Aufgabe nicht? Konnte sich dieses Kind spontan an kein passendes Erlebnis erinnern?

Die als Schreibauffälligkeit protokollierte Schreibverzögerung (Text 2s07: „viel Hilfe zum Finden des Themas notwendig“ und „weiß nicht, wie man es ausdrücken soll“) ermöglichte in diesem Falle eine inhaltlich und sprachlich begründete Zuordnung der Beobachtung, ging aber sonst lediglich formal als festgestellte Verzögerung in den Datenbestand ein.

Tabelle 53: Verzögerungen des Schreibbeginns als Summe der Minuten in ihrer Verteilung auf die die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Verzögerungen des Schreibbeginns	Geschlechter		
	männlich	weiblich	Insgesamt
Minimum	0:00	0:00	0:00
Maximum	0:12	0:08	0:12
Spannweite	0:12	0:08	0:12
Summe	0:40	0:47	1:26
% Gesamtsumme	46,0%	54,0%	100,0%

Signifikante Unterschiede in den Untersuchungsergebnissen zu Jungen und Mädchen der Stichprobe ließen sich nicht feststellen. Offensichtlich waren Verzögerungen des Schreibbeginns kein geschlechtsspezifisches Phänomen.

Tabelle 54: Verzögerungen des Schreibbeginns als Summe der Minuten in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Verzögerungen des Schreibbeginns	Leistungsgruppen			
	Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	Insgesamt
Minimum	0:00	0:00	0:00	0:00
Maximum	0:03	0:12	0:08	0:12
Spannweite	0:03	0:12	0:08	0:12
Summe	0:18	0:44	0:23	1:26
% Gesamtsumme	21,8%	50,6%	27,6%	100,0%

Die leistungsgruppenspezifischen Ergebnisse wiesen auf einen bemerkenswerten Umstand hin: Häufiger zögerten sogenannte Mittelfeldkinder aus der Leistungsgruppe B (sprachlich unauffällige Kinder). Eine Erklärung dafür konnte ich aus den vorgefundenen Daten nicht ableiten.

*Beobachtungen und Befragungen zu inhaltlich, (schrift-)sprachlich und schreibtechnisch auffälligem Schreibverhalten*

Durch Beobachtung während des Schreibens erfasste und protokollierte Auffälligkeiten beim Schreibprozess sollten durch die anschließende Befragung in ihrer Zuordnung als inhaltliches, (schrift-)sprachliches oder schreibtechnisches Problem identifiziert, bestätigt oder widerlegt werden. Es konnte dabei z.B. passieren, dass Beobachtende das lange Nachdenken eines Kindes als inhaltliches oder rechtschreibliches Indiz für Unsicherheiten werteten. Durch die Befragung konnte sich dann aber herausstellen, dass das Kind z.B. nicht wusste, wie ein Buchstabe (das große G) geformt wird. So ergab sich erst durch die Befragung die eindeutige Zuordnung zum Kriterium Schrift / Form.

Nachfolgend sollen zwei Texte der Stichprobe und Protokollauszüge zu ihrem Entstehen (vgl. Abbildung 13 / Tabelle 55, Abbildung 14 / Tabelle 56) bzw. zu beobachteten und bestätigten Auffälligkeiten beim Schreibprozess das Vorgehen exemplarisch verdeutlichen:

Abbildung 13: Beispieltext 1s01 (Kl. 1 / männlich / Leistungsgruppe A) zu Protokoll Tabelle 55

1s01

Björn Klasse 1A.  
Ich ~~h~~ hatte Schwierigkeiten  
mit meim Fahr~~r~~rat. Ich hatte  
es aufgepumpt. Und bin mit  
dem Fahr~~r~~rat gefahren. Und  
+ nach ein paar Sekunden  
war die ~~h~~ Luft wieder  
raus.

Abbildung 14: Beispieltext 1s02 (Kl. 1 / weiblich / Leistungsgruppe C) zu Protokoll Tabelle 56

1s02

Marie-Luise Klasse 1A  
ich habe Sch~~s~~ Schwierig-  
keiten beim Rechnen und  
beim Schreib~~en~~. ich habe  
beim zwanzig Aufgaben  
Schwierigkeiten.

Tabelle 55: Protokollauszug zum Beispieltext 1s01 (Klasse 1 / männlich / Leistungsgruppe A)

<b>Fragen / Äußerungen / Probleme zu Beginn des Schreibens</b>	<b>Erklärungen</b>	<b>Stockungen / Hemmungen / auffällige Aktivitäten</b>	<b>Erklärungen</b>	<b>Hilfeersuchen beim Schreiben</b>	<b>Erklärungen</b>
Leser soll etwas verstehen?	wusste nicht, was das Wort "verstehen" bedeutet (Ausdr.)	arbeitet mit Lineal / Bleistift	Will Fr. G. (Lehrerin) so. (Schrift / Form)	Wird "mit" mit "t" geschrieben?	(Rs. / Gra.)
		liest "zählend" Korrektur	Spreche Wort für Wort und zeige drauf. Nur mit den Augen verrutsche ich. (Rs. / Gra.)	Wo steht das "h" in Fahrrad?	(Rs. / Gra.)
		vor "und" Punkt gesetzt	Ich dachte, ein neuer Satz. (Rs. / Gra.)	Wann ist der Satz zuende?	(Rs. / Gra.)
		Wie wird das große "U" geschrieben?	Formung des Buchstabens. (Schrift / Form)	Ist "aufgepumpt" ein Wort?	(Rs. / Gra.)
		ändert "Und" als Satzanfänge	Nach dem Punkt muss es groß sein. (Rs. / Gra.)	Wie schreibt man ein "m"?	Schrift / Form
				Wird "paar" mit zwei "r" geschrieben?	(Rs. / Gra.)
				"Luft" mit "o"?	(Rs. / Gra.)

Tabelle 56: Protokollauszug zum Beispieltext 1s02 (Klasse 1 / weiblich / Leistungsgruppe C)

<b>Fragen / Äußerungen / Probleme zu Beginn des Schreibens</b>	<b>Erklärungen</b>	<b>Stockungen / Hemmungen / auffällige Aktivitäten</b>	<b>Erklärungen</b>	<b>Hilfeersuchen beim Schreiben</b>	<b>Erklärungen</b>
Was sind Schwierigkeiten?	(Inh.)	korrigiert mit Lineal / Bleistift	bei Frau G. (Lehrerin) gewöhnt (Schrift / Form)	Wie trenne ich?	(Rs. / Gra.)
		Wie soll ich abtrennen?	wollte nicht falsch schreiben (Rs. / Gra.)	Wird "Rechnen" großgeschrieben?	(Rs. / Gra.)
		Ich lautiere Wörter meistens.	sonst fallen sie mir schwer (Rs. / Gra.)	Ist "Schreiben" richtig geschrieben?	(Rs. / Gra.)
		lautiert beim Korrekturlesen	(Rs. / Gra.)		
		möchte drei Erzählgegenstände einführen:	(Inh.)		

		Rechnen, Schreiben, Wünsche zum Geburtstag			
		liest Wort für Wort Korrektur	wollte verbessern; habe nachgeprüft, ob alles richtig ist (Rs. / Gra.)		
		setzt Bindestrich bei „Marie- Luise“	habe ich von meinen Eltern gelernt (Schrift / Form)		

Derartig protokollierte Beobachtungen wurden kategorisiert (Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik, Schrift / Form) und statistisch ausgewertet.

Tabelle 57: Beobachtete und bestätigte Anzahl von Auffälligkeiten beim Schreibprozess in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Auffälligkeiten beim Schreibprozess		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
Inhalt	Summe	30	53	45	38	166
	%	18,1%	31,9%	27,1%	22,9%	100,0%
Ausdruck	Summe	11	9	10	6	36
	%	30,6%	25,0%	27,8%	16,7%	100,0%
Rs./Gra.	Summe	191	62	78	50	381
	%	50,1%	16,3%	20,5%	13,1%	100,0%
Schrift/Form	Summe	47	32	73	72	224
	%	21,0%	14,3%	32,6%	32,1%	100,0%
sonst.	Summe	16	,	,	,	16
	%	100,0%	,	,	,	100,0%

Wie die Tabelle 57 zeigt, dominierten in allen Klassenstufen Auffälligkeiten beim Schreibprozess, die insbesondere mit dem Gebrauch der Schriftsprache (Rs./Gra. 381, Schrift/Form 224) zusammenhängen. Dies sprach für die besondere Bedeutung schriftsprachlicher Aspekte beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses der Kinder der Stichprobe. Die signifikant hohe Anzahl normsprachlich bedingter Auffälligkeiten beim Schreibprozess in Klasse 1 unterstrich dies speziell für die Anfangsphase schulischen Schriftspracherwerbs. Eine Erklärung für die große Bedeutung von Schrift und Form in den Klassenstufen 3 und 4 im Vergleich zu Klasse 1 und 2 konnte nicht gefunden werden.

Tabelle 58: Beobachtete und bestätigte Anzahl von Auffälligkeiten beim Schreibprozess in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Auffälligkeiten beim Schreibprozess		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
Inhalt	Summe	78	88	166
	%	47,0%	53,0%	100,0%
Ausdruck	Summe	22	14	36
	%	61,1%	38,9%	100,0%
Rs./Gra.	Summe	209	172	381
	%	54,9%	45,1%	100,0%
Schrift/Form	Summe	132	92	224
	%	58,9%	41,1%	100,0%
sonst.	Summe	10	6	16
	%	62,5%	37,5%	100,0%

Geschlechtsspezifische Unterschiede (Tabelle 58) erbrachten die Daten insbesondere zu den Kriterien Rechtschreibung / Grammatik sowie Schrift / Form. Die bei Jungen diesbezüglich beobachteten Auffälligkeiten beim Schreibprozess könnten für ihre größere Unsicherheit oder Konzentration beim Gebrauch der Schriftsprache sprechen.

Tabelle 59: Beobachtete und bestätigte Anzahl von Auffälligkeiten beim Schreibprozess in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Auffälligkeiten beim Schreibprozess		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
Inhalt	Summe	64	41	61	166
	%	38,6%	24,7%	36,7%	100,0%
Ausdruck	Summe	10	16	10	36
	%	27,8%	44,4%	27,8%	100,0%
Rs./Gra.	Summe	114	120	147	381
	%	29,9%	31,5%	38,6%	100,0%
Schrift/Form	Summe	67	71	86	224
	%	29,9%	31,7%	38,4%	100,0%
sonst.	Summe	2	7	7	16
	%	12,5%	43,8%	43,8%	100,0%

In allen Leistungsgruppen ließen sich beobachtete Auffälligkeiten beim Schreibprozess vor allem auf normsprachliche und schriftformale Erklärungen zurückführen (Tabelle 59). Dies war tendenziell abhängig von der Zugehörigkeit der Kinder zu einer bestimmten Leistungsgruppe.

Bei Kindern der Leistungsgruppe C (sprachlich negativ auffällige Kinder) bestätigten sich der Rechtschreibung und der Grammatik zuzuordnende Auffälligkeiten signifikant häufiger als bei den anderen beiden Leistungsgruppen. Ihr Bemühen um Rechtschreibung / Grammatik sowie Schrift / Form wurde augenfällig.



### *Beobachtungen zur Schreibdauer*

Den Kindern der Stichprobe wurde ausreichend Zeit zum Schreiben gelassen (sie durften schreiben, solange sie wollten).

Erfasst wurden Beginn und Ende der Schreibzeit, d.h. der Zeitraum, der nach bekundetem Aufgabenverständnis und etwaiger Klärung diesbezüglicher Fragen begann und mit der Abgabe des Textes endete. Dieser Zeitraum - auch als Schreibdauer bezeichnet - schloss gegebenenfalls den sofortigen oder verzögerten Schreibbeginn und Schreibpausen ein. Die insgesamt benötigte Zeit ging als Schreibdauer in die Untersuchung ein. Die Ergebnisse zur Schreibdauer sollen verdeutlichen, welche Schreibzeit die Kinder der Stichprobe für die entstandenen Texte benötigten.

Eine mögliche Korrelation der ermittelten Werte mit dem Umfang der Texte hielt ich nicht für sinnvoll, da eine lange Schreibzeit nicht zwingend auch bedeuten musste, dass der geschriebene Text lang war. Redigierende Prozeduren oder das genaue Überlegen einer Formulierung vor dem Niederschreiben könnten so z.B. Begründungen für Schreibpausen bzw. eine insgesamt lange Schreibzeit sein. Ein schnell geschriebener, umfangreicher Text stand möglicherweise einem in gleicher Schreibzeit entstandenen, sehr sorgfältig geschriebenen Text gegenüber. Die erhobenen Daten waren deshalb nur als Grobeinschätzung verwertbar.

In den nachfolgenden Tabellen wurde u.a. jeweils die kürzeste (Minimum), die längste (Maximum) und die durchschnittliche (Mittelwert) Schreibdauer in Minuten ausgewiesen, die die Kinder der Stichprobe zum Schreiben ihrer Texte benötigten.

Tabelle 60: Schreibdauer in Minuten in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Schreibdauer	Klassenstufen				
	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Insgesamt
Minimum	0:10	0:03	0:06	0:05	0:03
Maximum	0:35	0:40	0:40	0:30	0:40
Mittelwert	0:20	0:12	0:14	0:10	0:14
Standardabweichung	0:07	0:08	0:07	0:04	0:08
Summe	12:34	7:26	8:57	6:17	35:13
% der Gesamtsumme	35,7%	21,1%	25,4%	17,8%	100,0%

Die zur Schreibdauer ermittelten Werte (Tabelle 60) waren uneinheitlich. Der Trend verlief aber durchschnittlich von 20 Minuten je Text in Klasse 1 zu durchschnittlich 10 Minuten in Klasse 4.

Kinder in Klasse 1 benötigten mindestens 10 Minuten und höchstens 35 Minuten.

Offensichtlich fiel Kindern in Klasse 1 das Schreiben schwerer als in Klasse 4, obwohl sie kürzere Texte schrieben. In Klasse 4 war häufig zu beobachten, dass Kinder mit hohem Schreibtempo sich fast die Geschichte "vom Leib schrieben". Möglicherweise war hierin ein Zusammenhang zwischen der Entlastungsfunktion des Schreibens und dem Schreibtempo gegeben.

Tabelle 61: Schreibdauer in Minuten in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Schreibdauer		Geschlechter		
		männlich	weiblich	Insgesamt
Minimum		0:05	0:03	0:03
Maximum		0:40	0:40	0:40
Mittelwert		0:13	0:16	0:14
Standardabweichung		0:06	0:09	0:08
Summe		15:36	19:38	35:13
% der Gesamtsumme		44,3%	55,7%	100,0%

Mädchen wendeten für ihre Texte etwas längere Schreibzeit auf als Jungen (Tabelle 61). Es konnte nicht erhellt werden, ob dies auf ihre tendenziell längeren Texte oder auf größere Sorgfalt beim Schreiben, längere Überlegungen zu Formulierungen o.ä. zurückzuführen war.

Tabelle 62: Schreibdauer in Minuten in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Schreibdauer		Leistungsgruppen			
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	Insgesamt
Minimum		0:05	0:03	0:05	0:03
Maximum		0:35	0:40	0:40	0:40
Mittelwert		0:16	0:13	0:14	0:14
Standardabweichung		0:09	0:07	0:07	0:08
Summe		12:52	10:47	11:34	35:13
% der Gesamtsumme		36,5%	30,6%	32,9%	100,0%

Kinder der Leistungsgruppe A benötigten signifikant mehr Schreibzeit für ihre Texte als andere Kinder (Tabelle 62). Möglicherweise sprach dies für eine sorgfältigere Arbeitsweise, Zeit für redigierende Aktivitäten oder detailliertere Textgestaltung. Ein Nachweis für diese Begründungen konnte mit dem vorliegenden Untersuchungsinstrumentarium nicht erbracht werden.

#### 4.1.3 Befragung zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Bewertungskriterien

*Befragung: Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht?*

Auf die Frage zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Bewertungskriterien konnten die Kinder der Stichprobe anhand eines mündlich vorgetragenen Antwortkatalogs (... an den Inhalt, ... an den Ausdruck, ... an die Rechtschreibung oder ... an die Schrift) ein Kriterium auswählen.

Entstand der Eindruck, dass das befragte Kind mit den Begriffen nichts anzufangen wusste, wurden die Begriffe durch vertiefende Nachfragen erläutert: Hast du beim Schreiben oft daran gedacht, *was* du erzählst (Inhalt)? ..., *wie* du es erzählst (Ausdruck)? ..., *wie* du es *richtig* schreibst (Rechtschreibung / Grammatik)? ..., *wie* du es *sauber und ordentlich* schreibst (Schrift / Form)?

Eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte, der in der Schule gebräuchlichen Bewertungskategorien sollte zeigen, ob die Kinder der Stichprobe beim schriftlichen Erzählen ihres Erlebnisses sich auf das Schreiben und die Schrift konzentrierten und damit möglicherweise einseitig fokussiert waren.

Tabelle 63: Antworten zur stärksten Fokussierung beim Schreiben in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht?	Klassenstufen							
	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3		Klasse 4	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Inhalt	5	13,9%	9	25,0%	15	41,7%	26	72,2%
Ausdruck	5	13,9%	7	19,4%	7	19,4%	1	2,8%
Rs./Gra.	11	30,6%	6	16,7%	1	2,8%	2	5,6%
Schrift/Form	11	30,6%	7	19,4%	6	16,7%	2	5,6%
an alles	2	5,6%	1	2,8%	2	5,6%		
Mehrfachantw.					4	11,1%	5	13,9%
keine Antwort	2	5,6%						
sonst.			6	16,7%	1	2,8%		
Gesamt	36	100,0%	36	100,0%	36	100,0%	36	100,0%

Kinder der Klasse 1 dachten nach eigenen Angaben beim Schreiben am meisten an Rechtschreibung und Schrift je 11, je 30,6%), Kinder in Klasse 2, 3 und 4 am meisten an den Inhalt 9, 25% / 15, 41,7% / 26, 72,2%) (Tabelle 63). Dies könnte die Bedeutsamkeit schriftsprachlicher Anforderungen für Kinder zu Beginn schulischen Lernens bestätigen. Eine verlässliche Antwort war aber nur bei Kindern zu erwarten, die ihren Schreibprozess nachträglich reflektieren konnten, was nicht geprüft wurde.

Tabelle 64: Antworten zur stärksten Fokussierung beim Schreiben in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht?	Geschlechter			
	männlich		weiblich	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Inhalt	25	17,4%	30	20,8%
Ausdruck	15	10,4%	5	3,5%
Rs./Gra.	14	9,7%	6	4,2%
Schrift/Form	7	4,9%	19	13,2%
an alles	1	,7%	4	2,8%
Mehrfachantw.	3	2,1%	6	4,2%
keine Antwort			2	1,4%
sonst.	7	4,9%		
Gesamt	72	50,0%	72	50,0%

Jungen und Mädchen konzentrierten sich nach eigenen Angaben hauptsächlich auf den Inhalt ihrer

schriftlichen Erlebniserzählung.

Jungen richteten darüber hinaus ihre Aufmerksamkeit häufig auch auf den sprachlichen Ausdruck und die Rechtschreibung.

Für Mädchen waren neben dem Inhalt des Textes Schrift und Form von großer Bedeutung (vgl. Tabelle 64). Dadurch unterschieden sie sich von den Jungen. Pädagogische Alltagserfahrungen deckten sich mit den Selbstauskünften der Mädchen. Weshalb Mädchen allerdings ihre Aufmerksamkeit so fokussierten, konnte nicht erhellt werden.

Tabelle 65: Antworten zur stärksten Fokussierung beim Schreiben in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B. = 48, Lgr. C = 48)

Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht?	Leistungsgruppen					
	Lgr. A		Lgr. B		Lgr. C	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Inhalt	21	14,6%	14	9,7%	20	13,9%
Ausdruck	3	2,1%	8	5,6%	9	6,3%
Rs./Gra.	3	2,1%	10	6,9%	7	4,9%
Schrift/Form	10	6,9%	9	6,3%	7	4,9%
an alles	3	2,1%	1	,7%	1	,7%
Mehrfachantw.	2	1,4%	5	3,5%	2	1,4%
keine Antwort			1	,7%	1	,7%
sonst.	6	4,2%			1	,7%
Gesamt	48	33,3%	48	33,3%	48	33,3%

Kinder aller Leistungsgruppen konzentrierten sich offenbar am häufigsten auf den Inhalt des Textes. Nach eigenen Angaben dachten Kinder der Leistungsgruppe A außerdem an die Schrift, während Kinder der Leistungsgruppe B die Rechtschreibung nannten. Sprachlich negativ auffällige Kinder (Lgr. C) waren entgegen meinen Erwartungen kaum auf vordergründig schriftsprachliche Kriterien wie Rechtschreibung / Grammatik und Schrift / Form ausgerichtet (Tabelle 65).

Ein Vergleich der Selbstauskünfte der Kinder zur Fokussierung der Aufmerksamkeit beim Schreiben mit den beobachteten Auffälligkeiten beim Schreibprozess schien die Bedeutsamkeit aller mit dem Gebrauch der Schriftsprache verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu widerlegen.

Mögliche Begründungen für dieses Phänomen vermutete ich in der möglicherweise unbewusst zu starken Ausrichtung auf das Schreibverhalten beim Beobachten und in der Überforderung der Kinder mit der angewandten Fragetechnik.

Die mit dem Schreiben verbundenen inneren Prozesse der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung der Texte blieben bei den Beobachtungen meist verborgen. Nur äußerlich sichtbare und daher beobachtbare Aktivitäten konnten so festgestellt werden. Dagegen bezog sich die Befragung der Kinder zur Fokussierung beim Schreiben auf innere und äußere Aktivitäten. Das

ergab ein umfassenderes, wenngleich auch stärker subjektiv gefärbtes Bild. Eine tatsächliche Bestätigung zu meinen Vermutungen musste ich schuldig bleiben.

Wenn schon die Frage nach der stärksten Fokussierung aus meiner heutigen Sicht nicht nur wegen des verwendeten Superlativs und fragetechnisch zu hohe Anforderungen an die Kinder stellte, so galt dies umso mehr für die nachfolgend ausgewertete Fragestellung.

### *Befragung: Woran hast du beim Schreiben am wenigsten gedacht?*

Im Kontrast zur Frage nach der häufigsten Fokussierung beim Schreiben antworteten die Kinder in Bezug auf die geringste Fokussierung (Tabelle 66) tendenziell genau umgekehrt. Von Klasse 1 (9, 6,3%) zu Klasse 4 (22, 15,3%) gaben die Kinder meist an, am wenigsten an die Schrift und die Form gedacht zu haben.

Tabelle 66: Antworten zur geringsten Fokussierung beim Schreiben in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Woran hast du beim Schreiben am wenigsten gedacht?	Klassenstufen							
	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3		Klasse 4	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Inhalt	2	1,4%	1	,7%	1	,7%		
Ausdruck	9	6,3%	7	4,9%	4	2,8%	3	2,1%
Rs./Gra.	3	2,1%	12	8,3%	10	6,9%	9	6,3%
Schrift/Form	9	6,3%	13	9,0%	18	12,5%	22	15,3%
an alles	2	1,4%	1	,7%	3	2,1%		
Mehrfachantw.							2	1,4%
keine Antwort	11	7,6%	1	,7%				
sonst.			1	,7%				
Gesamt	36	25,0%	36	25,0%	36	25,0%	36	25,0%

Auffällig in Klasse 1 war die hohe Anzahl fehlender Antworten (Tabelle 66). Dies könnte als Indiz dafür interpretiert werden, dass Kinder insbesondere im Anfangsunterricht tatsächlich mit der Fragestellung überfordert waren. Hinzu kam noch, dass die Frage nach der geringsten Fokussierung unmittelbar auf die nach der stärksten Fokussierung folgte, was den Effekt noch verstärkt haben könnte.

Die gestellte Frage verlangte einen Blick auf das, was überhaupt nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stand und erscheint methodenkritisch darum in sich widersinnig.

In allen Klassenstufen dachten die Kinder nach eigenen Angaben am wenigsten an die Schrift und die Form. Ab Klasse 2 standen auch Rechtschreibung und Grammatik kaum im Fokus der Aufmerksamkeit der Kinder.

Tabelle 67: Antworten zur geringsten Fokussierung beim Schreiben in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Woran hast du beim Schreiben am wenigsten gedacht?	Geschlechter			
	männlich		weiblich	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Inhalt	4	2,8%		
Ausdruck	10	6,9%	13	9,0%
Rs./Gra.	19	13,2%	15	10,4%
Schrift/Form	32	22,2%	30	20,8%
an alles	1	,7%	5	3,5%
Mehrfachantw.	2	1,4%		
keine Antwort	4	2,8%	8	5,6%
sonst.			1	,7%
Gesamt	72	50,0%	72	50,0%

Bei Jungen und Mädchen dominierten Antworten auf die Frage nach der geringsten Fokussierung zu den Kriterien Schrift / Form, Rechtschreibung / Grammatik und Ausdruck (Tabelle 67). Signifikante Unterschiede ließen sich nicht feststellen. Ähnliches bestätigten auch die Daten der Leistungsgruppenanalyse (Tabelle 68) und bekräftigten den schon bei der Klassenstufenanalyse angedeuteten Begründungszusammenhang.

Tabelle 68: Antworten zur geringsten Fokussierung beim Schreiben in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B. = 48, Lgr. C = 48)

Woran hast du beim Schreiben am wenigsten gedacht?	Leistungsgruppen					
	Lgr. A		Lgr. B		Lgr. C	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Inhalt	1	,7%	3	2,1%		
Ausdruck	9	6,3%	5	3,5%	9	6,3%
Rs./Gra.	10	6,9%	11	7,6%	13	9,0%
Schrift/Form	18	12,5%	25	17,4%	19	13,2%
an alles	2	1,4%	1	,7%	3	2,1%
Mehrfachantw.	1	,7%			1	,7%
keine Antwort	6	4,2%	3	2,1%	3	2,1%
sonst.	1	,7%				
Gesamt	48	33,3%	48	33,3%	48	33,3%

Wertete man im Umkehrschluss die geringe Fokussierung der Kinder auf die genannten Kriterien als eine mehr oder weniger bewusste Konzentration auf *Inhalt* und *Formulierung der Erzähltexte*, widerspräche das den anderen Befunden zur Bedeutung der schrift- und normsprachlichen Seite des schriftlichen Erzählens der Kinder meiner Stichprobe.

Auch die Analyse der Daten zur geringsten Fokussierung der Kinder beim Schreiben erwies sich forschungsmethodisch als problematisch.

#### **4.1.4 Befragung zur kindlichen Beurteilung des Schreibproduktes**

*Befragung: Bist du mit dem Geschriebenen zufrieden?*

Die kindliche Selbstbeurteilung des entstandenen Schreibproduktes anhand der Frage wurde mit der Absicht erhoben, die subjektive Zufriedenheit der Kinder der Stichprobe mit ihrer erbrachten Schreibleistung insgesamt zu prüfen, aber auch differenzierend zu prüfen, wie sie ihre Schreibleistung als Erzählleistung selbst einschätzten.

Selbstkritische Äußerungen der Kinder sollten Aufschluss darüber geben, was ihnen beim Erfüllen der Aufgabe schwer fiel bzw. was sie gern besser geleistet hätten.

Während subjektive Zufriedenheit mit der gesamten Schreibleistung relativ ausgeglichen durch die überwiegende Mehrheit der Kinder über alle Klassenstufen hinweg geäußert wurde (vgl. Tabelle 69), war Zufriedenheit in Bezug auf die einzelnen Kriterien der schulisch üblichen Gesamtbeurteilung eines schriftlich verfassten Textes (d.h. Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik, Schrift / Form) mit zunehmendem Alter unausgeglichener festzustellen.

In allen Klassenstufen bekundeten etwa gleich viele Kinder Zufriedenheit mit der gesamten Schreibleistung.

Auf die Ausgangsfrage (Bist du mit dem Geschriebenen zufrieden?) folgten vier Nachfragen in einer bestimmten Reihenfolge: Bist du mit dem Inhalt zufrieden? Bist du mit dem Ausdruck zufrieden? Bist du mit der Rechtschreibung zufrieden? Bist du mit der Schrift zufrieden? Sie sollten ein differenzierteres Bild ergeben, schienen aber tatsächlich die Kinder eher zu verunsichern.

Je mehr Nachfragen erfolgten, je unsicherer wurden die Kinder.

Da vor allem die ersten beiden Nachfragen für manche Kinder offensichtlich schwer fasslich waren, schienen sie sich beim Antworten auf die letzten beiden scheinbar fasslicheren Fragen zu konzentrieren. Dies könnte dazu geführt haben, dass die für meine Untersuchungsannahmen wichtigen schriftsprachlichen Kategorien Rechtschreibung / Grammatik und Schrift / Form eine größere Bedeutung erhielten, als ihnen möglicherweise zukam.

Mit der geschilderten Nachfragetechnik konnte vor allem vergleichsweise große Unzufriedenheit in den Klassen 3 / 4 mit den Kategorien Ausdruck und Schrift / Form festgestellt werden.

In den Klassen 1, 3 und 4 waren die Kinder mit der Rechtschreibung / Grammatik unzufrieden (vgl. Tabelle 69).

Die unausgeglichene Verteilung der Ergebnisse zur erhobenen Unzufriedenheit mit der Schreibleistung war vermutlich auch hier auf die Subjektivität des Analysegesichtspunktes, auf die schon in den vorangegangenen Analysen diskutierten Probleme bei der Verwendung der Begriffe Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik, Schrift / Form sowie auf die Fragetechnik zurückzuführen.

Tabelle 69: Anzahl der Antworten zur Zufriedenheit mit dem Geschriebenen in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Bist du mit dem Geschriebenen zufrieden?			ja	nein	unschlüssig	Gesamt
Klasse 1	insgesamt	Anzahl	33	0	3	36
		%	91,7%	,0%	8,3%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	33	1	2	36
		%	91,7%	2,8%	5,6%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	30	5	1	36
		%	83,3%	13,9%	2,8%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	10	16	10	36
		%	27,8%	44,4%	27,8%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	19	10	7	36
		%	52,8%	27,8%	19,4%	100,0%
Klasse 2	insgesamt	Anzahl	31	2	3	36
		%	86,1%	5,6%	8,3%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	35	1	0	36
		%	97,2%	2,8%	,0%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	33	2	1	36
		%	91,7%	5,6%	2,8%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	30	4	2	36
		%	83,3%	11,1%	5,6%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	21	11	4	36
		%	58,3%	30,6%	11,1%	100,0%
Klasse 3	insgesamt	Anzahl	31	4	1	36
		%	86,1%	11,1%	2,8%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	30	3	3	36
		%	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	23	8	5	36
		%	63,9%	22,2%	13,9%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	18	11	7	36
		%	50,0%	30,6%	19,4%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	17	13	6	36
		%	47,2%	36,1%	16,7%	100,0%
Klasse 4	insgesamt	Anzahl	32	2	2	36
		%	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	30	4	2	36
		%	83,3%	11,1%	5,6%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	22	6	8	36
		%	61,1%	16,7%	22,2%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	25	8	3	36
		%	69,4%	22,2%	8,3%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	8	23	5	36
		%	22,2%	63,9%	13,9%	100,0%

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich vor allem bei der positiven Bekundung der Zufriedenheit mit der Rechtschreibung / Grammatik, bei der Unzufriedenheit mit dem Ausdruck und mit Schrift und Form.

Mädchen waren mit ihrer normsprachlichen Leistung zufriedener als Jungen.



Unzufriedenheit bezogen Jungen auf ihren sprachlichen Ausdruck, während Mädchen vor allem mit ihrer Schrift / der Form ihres Textes unzufrieden waren (vgl. Tabelle 70).

Tabelle 70: Anzahl der Antworten zur Zufriedenheit mit dem Geschriebenen in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Bist du mit dem Geschriebenen zufrieden?			ja	nein	unschlüssig	Gesamt
männlich	insgesamt	Anzahl	61	2	9	72
		%	84,7%	2,8%	12,5%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	63	3	6	72
		%	87,5%	4,2%	8,3%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	51	16	5	72
		%	70,8%	22,2%	6,9%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	36	19	17	72
		%	50,0%	26,4%	23,6%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	32	25	15	72
		%	44,4%	34,7%	20,8%	100,0%
	weiblich insgesamt	Anzahl	66	6	0	72
		%	91,7%	8,3%	,0%	100,0%
weiblich	insgesamt	Anzahl	66	6	0	72
		%	91,7%	8,3%	,0%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	65	6	1	72
		%	90,3%	8,3%	1,4%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	57	5	10	72
		%	79,2%	6,9%	13,9%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	47	20	5	72
		%	65,3%	27,8%	6,9%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	33	32	7	72
		%	45,8%	44,4%	9,7%	100,0%

Wie die nachfolgende Tabelle 71 zeigt, überwog in allen Leistungsgruppen die Zufriedenheit mit der erbrachten Leistung.

Lediglich in der Leistungsgruppe C (sprachlich negativ auffällige Kinder) bekundeten mehr Kinder als in anderen Leistungsgruppen, mit ihrer Schrift / Form nicht zufrieden zu sein.

Eine mögliche Erklärung hierfür sehe ich in der für Kinder der Leistungsgruppe C besseren Fasslichkeit des Kriteriums *Schrift* gegenüber den sonst noch in der Befragung genannten Kriterien.

Möglicherweise waren diese Kinder zur Einschätzung ihrer Leistung nach den übrigen Kriterien nicht in der Lage und mit der Beurteilungsanforderung überfordert.

Zu erwägen wäre auch, ob nicht vielleicht gerade Kinder der Leistungsgruppe C sehr auf die formale Seite des Schreibens fixiert und deshalb besonders kritisch waren.

Tabelle 71: Anzahl der Antworten zur Zufriedenheit mit dem Geschriebenen in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Bist du mit dem Geschriebenen zufrieden?			ja	nein	unschlüssig	Gesamt
Lgr. A	insgesamt	Anzahl	44	2	2	48
		%	91,7%	4,2%	4,2%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	43	2	3	48
		%	89,6%	4,2%	6,3%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	39	2	7	48
		%	81,3%	4,2%	14,6%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	35	6	7	48
		%	72,9%	12,5%	14,6%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	23	16	9	48
		%	47,9%	33,3%	18,8%	100,0%
Lgr. B	insgesamt	Anzahl	41	3	4	48
		%	85,4%	6,3%	8,3%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	45	1	2	48
		%	93,8%	2,1%	4,2%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	39	7	2	48
		%	81,3%	14,6%	4,2%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	23	16	9	48
		%	47,9%	33,3%	18,8%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	24	15	9	48
		%	50,0%	31,3%	18,8%	100,0%
Lgr. C	insgesamt	Anzahl	42	3	3	48
		%	87,5%	6,3%	6,3%	100,0%
	mit Inhalt	Anzahl	40	6	2	48
		%	83,3%	12,5%	4,2%	100,0%
	mit Ausdruck	Anzahl	30	12	6	48
		%	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	mit Rs./Gr.	Anzahl	25	17	6	48
		%	52,1%	35,4%	12,5%	100,0%
	mit Schrift/Form	Anzahl	18	26	4	48
		%	37,5%	54,2%	8,3%	100,0%

### *Befragung zur kindliche Beurteilung der Erzählleistung anhand von Detailfragen*

Als Grundlage für eine Befragung der Kinder der Stichprobe zu ihrer Erzählleistung diene unmittelbar nach der Textproduktion die erneute Konfrontation der Kinder mit der komplexen Darstellungsaufgabe:

*Erzähle ein Erlebnis zum Rahmenthema "Da hatte ich Schwierigkeiten"! Erzähle es so, dass es ein Leser gut versteht!*

Im Unterschied zu der auf das allgemeine Aufgabenverständnis abzielenden Befragung der Kinder vor dem Aufschreiben ihres Textes sollte die nachträgliche Befragung die kindliche Beurteilung der gerade erbrachten Schreibleistung aufgabenbezogen als Erzählleistung erhehlen.

War der entstandene Text ein erzählender Text? Dazu wurden - zur obigen Darstellungsaufgabe passend - folgende Detailfragen gestellt:

1. Hast du **erzählt**?
2. Hast du **ein** Erlebnis erzählt?
3. Hast du ein **Erlebnis** erzählt?
4. Hast du ein Erlebnis **zum Rahmenthema** erzählt?
5. Hast du so erzählt, **dass ein Leser deine Geschichte versteht**?

Im Mittelpunkt dieser Befragung der Kinder stand ausschließlich die subjektive Einschätzung der erbrachten schriftlichen Erlebniszerzählung anhand der gestellten Darstellungsaufgabe und der für das Erzählen eines Erlebnisses relevanten Detailfragen.

### *Befragung: Hast du erzählt?*

Tabelle 72: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 1) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Hast du erzählt?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
ja	Anzahl	25	27	27	26	105
	% der Gesamtzahl	17,4%	18,8%	18,8%	18,1%	72,9%
nein	Anzahl	9	6	8	7	30
	% der Gesamtzahl	6,3%	4,2%	5,6%	4,9%	20,8%
unschlüssig	Anzahl	2	3	1	3	9
	% der Gesamtzahl	1,4%	2,1%	,7%	2,1%	6,3%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

In allen Klassenstufen (vgl. Tabelle 72) gaben die Kinder überwiegend positive Antworten auf die erste Detailfrage: *Hast du erzählt?*

Die meisten Kinder gaben an, tatsächlich erzählt zu haben. Demnach schrieben 105 (72,9%) von 144 Kindern nach bekundetem Selbstverständnis einen Erzähltext und erfüllten damit die gestellte Aufgabe.

39 (27,1%) Kinder - etwa gleich verteilt auf alle Klassenstufen - taten dies nicht oder waren sich nicht schlüssig darüber.

Begründungen für ihre verneinende Antwort lieferten nur wenige Kinder. So äußerten einige, nicht erzählt, sondern geschrieben zu haben. Dies schien dafür zu sprechen, dass die Tätigkeiten *Schreiben* und *Erzählen* für sie unvereinbar waren. Forschungsmethodisch entstand für mich daraus das Problem, eigentlich auch Texte als Erzähltexte zu analysiert zu haben, die im Selbstverständnis der Schreiberinnen und Schreiber keine Erzähltexte waren.

Die Zusammenschau meiner Untersuchungen (vgl. Kapitel 5.1, S. 190ff.) wird aspekthaft

Zusammenhangsbeziehungen von Befragungs-, Beobachtungs- und Textanalyseergebnissen zu den Erzählleistungen der Kinder meiner Stichprobe aufzeigen.

Das Antwortverhalten von Jungen und Mädchen auf die Frage 1 unterschied sich nur geringfügig (vgl. Tabelle 73).

Tabelle 73: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 1) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Hast du erzählt?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
ja	Anzahl	53	52	105
	% der Gesamtzahl	36,8%	36,1%	72,9%
nein	Anzahl	15	15	30
	% der Gesamtzahl	10,4%	10,4%	20,8%
unschlüssig	Anzahl	4	5	9
	% der Gesamtzahl	2,8%	3,5%	6,3%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Unabhängig vom Geschlecht waren die Antworten der Kinder auf die Frage etwa gleich verteilt.

Die Daten sprachen augenscheinlich für ein etwa gleiches Einschätzungsvermögen der Kinder der Stichprobe zu dieser Frage. Ob dies jedoch mit der tatsächlichen Erzählleistung übereinstimmte, konnte qualitativ nur durch die Textanalysen nachgewiesen werden.

Tabelle 74: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 1) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Hast du erzählt?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
ja	Anzahl	29	38	38	105
	% der Gesamtzahl	20,1%	26,4%	26,4%	72,9%
nein	Anzahl	15	7	8	30
	% der Gesamtzahl	10,4%	4,9%	5,6%	20,8%
unschlüssig	Anzahl	4	3	2	9
	% der Gesamtzahl	2,8%	2,1%	1,4%	6,3%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Leistungsgruppenspezifische Unterschiede zeigten sich im Antwortverhalten der Kinder der Leistungsgruppe A (vgl. Tabelle 74).

Viel mehr Kinder gaben an, nicht erzählt zu haben. Drückte sich darin ein differenzierteres Textverständnis von sprachlich positiv auffälligen Kindern zu Erzähltexten aus?

Da keine Nachfragen vorgesehen waren, konnte auch hier nur ein Vergleich von Textanalyseergebnissen mit diesen Befragungsergebnissen eine solche Vermutung bestärken oder widerlegen (vgl. Zusammenschau von Untersuchungsteilen Kapitel 5.1, S. 190ff.).

### *Befragung: Hast du ein Erlebnis erzählt?*

Die zweite Detailfrage sollte das Selbstverständnis der Kinder zur Anzahl der erzählten Erlebnisse ermitteln: *Hast du ein Erlebnis erzählt?*

Von Interesse war, ob die Kinder ein einziges oder mehrere Erlebnisse erzählt hatten.

Die Mehrzahl der befragten Kinder (126, 87,5%) beantwortete die gestellte Frage positiv (vgl. Tabelle 75).

18 (12,5%) Kinder gaben an, mehrere Erlebnisse erzählt zu haben oder waren sich über die Anzahl der Erlebnisse unschlüssig. Die Frage nach der Anzahl der erzählten Erlebnisse provozierte mitunter auch solche Angaben wie "Nein drei!".

Tabelle 75: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 2) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Hast du ein Erlebnis erzählt?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
ja	Anzahl	26	35	31	34	126
	% der Gesamtzahl	18,1%	24,3%	21,5%	23,6%	87,5%
mehrere	Anzahl	10		5	2	17
	% der Gesamtzahl	6,9%		3,5%	1,4%	11,8%
unschlüssig	Anzahl		1			1
	% der Gesamtzahl		,7%			,7%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Wie auch zu den anderen Detailfragen konnte wegen nicht vorgesehener Nachfragen und kindlichen Erklärungen zu den Antworten eine Antwortbestätigung lediglich durch die geschriebenen Texte selbst erfolgen. Hierin zeigten sich Grenzen der Befragungsmethode, die quantitative Ergebnisse erbrachte, wo qualitativ interessante Erklärungen der Kinder sicher weitere Aufschlüsse gegeben hätten.

Tabelle 76: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 2) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Hast du ein Erlebnis erzählt?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
ja	Anzahl	63	63	126
	% der Gesamtzahl	43,8%	43,8%	87,5%
mehrere	Anzahl	9	8	17
	% der Gesamtzahl	6,3%	5,6%	11,8%
unschlüssig	Anzahl		1	1
	% der Gesamtzahl		,7%	,7%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Die geschlechtsspezifische und leistungsgruppenspezifische Auswertung der Befragungsdaten (vgl. Tabelle 76 und 77) erbrachte keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten der Kinder zur zweiten Detailfrage.

Dies könnte dafür sprechen, dass das Einschätzungsvermögen der befragten Kinder in Bezug auf die erzählte Anzahl von Erlebnissen bei der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten „von der Reihung zur Gestaltung“ (AUGST / FAIGEL 1986) möglicherweise alters- aber nicht geschlechts- und leistungsgruppenabhängig war.

Tabelle 77: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 2) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Hast du ein Erlebnis erzählt?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
ja	Anzahl	43	43	40	126
	% der Gesamtzahl	29,9%	29,9%	27,8%	87,5%
mehrere	Anzahl	4	5	8	17
	% der Gesamtzahl	2,8%	3,5%	5,6%	11,8%
unschlüssig	Anzahl	1			1
	% der Gesamtzahl	,7%			,7%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### *Befragung: Hast du ein Erlebnis erzählt?*

Die dritte Detailfrage zielte auf den Erlebnisgehalt der Darstellung. Sie lautete: *Hast du ein Erlebnis erzählt?*

Die Entscheidung, ob in dem produzierten Text ein Erlebnis dargestellt wurde oder nicht, setzte einerseits das Verständnis des Begriffs „Erlebnis“ und die Fähigkeit der Kinder voraus, dies einschätzen zu können, andererseits gab sie Anhaltspunkte für die spätere Analyse der Texte hinsichtlich der verwendeten „Lexik des Erlebens“. Ich ging von der Annahme aus, dass Texte, die

ein Erlebnis wiedergaben, die entsprechende Lexik enthielten.

Das Erlebnis als ein persönlich bedeutsames Geschehen involviert emotionale Beteiligung. In wieweit die erzählenden Kinder an dem darzustellenden Erlebnis tatsächlich emotional beteiligt waren, ließ sich durch Außenstehende, am erzählten Geschehen nicht Beteiligte und danach Fragende, nur schwer einschätzen.

Stünden nur die Texte der Kinder zur Verfügung, müsste der Erlebnisgehalt der Darstellungen allein auf textanalytischem Wege eingeschätzt werden. Textanalytische Fehlinterpretationen der schriftlich verfassten Erlebnis Erzählungen bezüglich ihres emotionalen Gehaltes durch Erwachsene waren trotz ihrer größeren Lebenserfahrung, ihres Interpretationsvermögens und ihres didaktisch-methodischen Erwartungsverhaltens nicht sicher auszuschließen. Deshalb stellten meine Befragungsergebnisse zur dritten Detailfrage ein gewisses Regulativ bzw. eine verlässlichere Form der Evaluierung dar.

Die nachfolgenden Befragungsergebnisse (vgl. Tabelle 78, 79, 80) ermöglichten den zusammenschauenden Vergleich von Textanalyse und Befragungsergebnis und deuten zusätzlich eine aber nicht weiter untersuchte Kindersicht zum Erzählen von Erlebnissen an.

Der Vergleich der Befragungsergebnisse auf Klassenstufenbasis ergab, dass 101 (70,1%) Kinder der Meinung waren, ein Erlebnis erzählt zu haben, und für die Klassenstufe 3 eine auffällig hohe Anzahl von Ja-Antworten und bei Kindern der Klasse 1 keinen Trend zu Ja- oder Nein-Antworten (Tabelle 78).

Nur etwa die Hälfte aller Kinder in Klasse 1 bestätigte den Erlebnisgehalt des Textes bzw. ein Erlebnis erzählt zu haben, indem sie mit Ja antwortete. Für die übrigen Kinder war das, was sie aufgeschrieben hatten, vermutlich keine Darstellung eines Erlebnisses und somit keine Erlebnis Erzählung. Gründe dafür waren allein aus den Befragungsergebnissen nicht zu entnehmen.

Tabelle 78: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 3) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Hast du ein Erlebnis erzählt?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
ja	Anzahl	17	25	32	27	101
	% der Gesamtzahl	11,8%	17,4%	22,2%	18,8%	70,1%
nein	Anzahl	14	8	1	8	31
	% der Gesamtzahl	9,7%	5,6%	,7%	5,6%	21,5%
unschlüssig	Anzahl	5	3	3	1	12
	% der Gesamtzahl	3,5%	2,1%	2,1%	,7%	8,3%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Unterschiede bezogen auf die gegebenen Nein-Antworten und die Unschlüssigkeit beim Antworten

von Jungen und Mädchen konnten zwar festgestellt, aber nicht weiter hinterfragt werden (Tabelle 79).

Tabelle 79: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 3) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Hast du ein Erlebnis erzählt?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
ja	Anzahl	51	50	101
	% der Gesamtzahl	35,4%	34,7%	70,1%
nein	Anzahl	18	13	31
	% der Gesamtzahl	12,5%	9,0%	21,5%
unschlüssig	Anzahl	3	9	12
	% der Gesamtzahl	2,1%	6,3%	8,3%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Kinder der Leistungsgruppe C fielen im Vergleich zu den anderen Leistungsgruppen durch eine höhere Anzahl von Nein-Antworten auf (Tabelle 80). Erklärungen der Kinder lagen dazu nicht vor.

Tabelle 80: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 3) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Hast du ein Erlebnis erzählt?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
ja	Anzahl	35	37	29	101
	% der Gesamtzahl	24,3%	25,7%	20,1%	70,1%
nein	Anzahl	7	8	16	31
	% der Gesamtzahl	4,9%	5,6%	11,1%	21,5%
unschlüssig	Anzahl	6	3	3	12
	% der Gesamtzahl	4,2%	2,1%	2,1%	8,3%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Die Interpretation des aufgezeigten Antwortverhaltens schien ohne weitere Erhebungen unmöglich, was die Eignung des Befragungsinstruments in Frage stellte bzw. neue Fragen für ein verbessertes Forschungsdesign aufwarf (vgl. Kapitel 5.2, S. 201ff.).

#### *Befragung: Hast du zum Thema erzählt?*

Die vierte Detailfrage betraf den Themenbezug des entstandenen Textes und lautete: *Hast du zum Thema erzählt?*

Die Einschätzung des Themenbezugs erforderte das Verständnis des Begriffes „Thema“ oder



„Rahmenthema“ bzw. deren Geläufigkeit aus dem Unterricht. Ob die Kinder meiner Stichprobe wussten, was ein Thema ist, ab wann man noch zum Thema oder nicht mehr zum Thema erzählt, konnte nicht näher untersucht werden.

Setzt man entsprechend vorhandenes Begriffsverständnis und Einschätzungsvermögen der Kinder voraus, wiesen die nachfolgenden Befragungsergebnisse von Klasse 1 (25, 17,4%) zu Klasse 4 (32, 22,2%) mit steigender Tendenz eine hohe Anzahl von Ja-Antworten auf die gestellte Detailfrage aus (Tabelle 81).

Tabelle 81: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 4) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Hast du zum Thema erzählt?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
ja	Anzahl	25	31	33	32	121
	% der Gesamtzahl	17,4%	21,5%	22,9%	22,2%	84,0%
nein	Anzahl	6	3	1	2	12
	% der Gesamtzahl	4,2%	2,1%	,7%	1,4%	8,3%
unschlüssig	Anzahl	5	2	2	2	11
	% der Gesamtzahl	3,5%	1,4%	1,4%	1,4%	7,6%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

In Klasse 1 kamen mehr Nein- und unschlüssige Antworten der Kinder vor als in den nachfolgenden Klassenstufen.

Tabelle 82: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 4) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Hast du zum Thema erzählt?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
ja	Anzahl	59	62	121
	% der Gesamtzahl	41,0%	43,1%	84,0%
nein	Anzahl	8	4	12
	% der Gesamtzahl	5,6%	2,8%	8,3%
unschlüssig	Anzahl	5	6	11
	% der Gesamtzahl	3,5%	4,2%	7,6%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Die Analyse der von den Kindern der Stichprobe gewählten Erzählgegenstände (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.2.1) bestätigte tendenziell die Aussage, dass zum vorgegebenen Rahmenthema erzählt wurde.

Die sich in den Antworten der Kinder zeigende Einschätzung der Themengebundenheit ihrer Texte

unterschied Jungen und Mädchen (Tabelle 82) sowie die Kinder der verschiedenen Leistungsgruppen (Tabelle 83) nicht wesentlich. Dies konnte als eine Gemeinsamkeit dieser Teilmengen der Stichprobe festgestellt werden.

Tabelle 83: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 4) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Hast du zum Thema erzählt?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
ja	Anzahl	42	39	40	121
	% der Gesamtzahl	29,2%	27,1%	27,8%	84,0%
nein	Anzahl	3	6	3	12
	% der Gesamtzahl	2,1%	4,2%	2,1%	8,3%
unschlüssig	Anzahl	3	3	5	11
	% der Gesamtzahl	2,1%	2,1%	3,5%	7,6%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

*Befragung: Hast du so erzählt, dass ein Leser es versteht?*

Mit der fünften Detailfrage sollte das Selbstverständnis der Kinder der Stichprobe zur Verständlichkeit ihrer Darstellung für einen anderen Leser erkundet werden: *Hast du so erzählt, dass ein Leser es versteht?*

Tabelle 84: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 5) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen 1-4 (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Hast du so erzählt, dass ein Leser es versteht?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
ja	Anzahl	29	30	22	24	105
	% der Gesamtzahl	20,1%	20,8%	15,3%	16,7%	72,9%
nein	Anzahl	1	3	6	4	14
	% der Gesamtzahl	,7%	2,1%	4,2%	2,8%	9,7%
unschlüssig	Anzahl	6	3	8	8	25
	% der Gesamtzahl	4,2%	2,1%	5,6%	5,6%	17,4%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Die insgesamt hohe Anzahl von Ja- (105, 72,9%) und von unschlüssigen Antworten (25, 17,4%) auf die Frage 5 (Tabelle 84 - 86) könnte ein Indiz dafür sein, dass manche Kinder auch mit dieser Frage überfordert waren.

Die Frage verlangte nicht nur die Beurteilung der eigenen Fähigkeit zum verständlichen Erzählen, sondern auch ein Hineinversetzen in einen imaginären, potenziellen Leser und in dessen Verständnisfähigkeit. Ob ein nicht näher benannter Leser das Dargestellte versteht, hängt unter

anderem von der verständlichen Ausdrucksweise des schreibenden Kindes ab. Selbst wenn die den Kindern gestellte Frage so detailliert nicht wahrgenommen wurde, stellte sie in vielfacher Hinsicht eine Überforderung für jüngere Schulkinder dar.

Vermutlich gingen die Kinder bei der Beantwortung der Frage hauptsächlich von sich aus. An einen Leser dachten sie beim Schreiben vermutlich nicht.

Interessanterweise bestand nach meinen Befragungsergebnissen bei Kindern in den Klassen 3 / 4 häufiger die Skepsis, für einen Leser verständlich erzählt zu haben. Drückte sich darin eine selbstkritischere Haltung der Kinder dieser Jahrgangsstufen aus oder deutete sich darin die allmähliche Abkehr von der mehr egozentrischen Weltsicht kleiner Kinder an?

Tatsächliche Beweggründe für ihr Antwortverhalten konnten nicht erhellt werden.

Neben den Detailergebnissen der aufgabenbezogenen Befragung schienen auch die Ergebnisse dieses Teils meiner Untersuchung insgesamt eine Absage an die Arbeit mit komplexen Aufgabenstellungen nach beschriebenem Muster zu sein.

Tabelle 85: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 5) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Hast du so erzählt, dass ein Leser es versteht?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
ja	Anzahl	50	55	105
	% der Gesamtzahl	34,7%	38,2%	72,9%
nein	Anzahl	8	6	14
	% der Gesamtzahl	5,6%	4,2%	9,7%
unschlüssig	Anzahl	14	11	25
	% der Gesamtzahl	9,7%	7,6%	17,4%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Tabelle 86: Aufgabenbezogene Antworten zur kindlichen Beurteilung der Erzählleistung (Frage 5) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Hast du so erzählt, dass ein Leser es versteht?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
ja	Anzahl	39	37	29	105
	% der Gesamtzahl	27,1%	25,7%	20,1%	72,9%
nein	Anzahl	1	2	11	14
	% der Gesamtzahl	,7%	1,4%	7,6%	9,7%
unschlüssig	Anzahl	8	9	8	25
	% der Gesamtzahl	5,6%	6,3%	5,6%	17,4%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

#### 4.1.5 Befragung zu Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse

Der zeitliche Abstand zwischen dem Erlebnis und dem Zeitpunkt seiner schriftlichen Wiedergabe (Zeitabstand) sowie die Dauer des erzählten Erlebnisses (Zeitdauer) wurden, anders als bei WILKE (1982) und SEIDEL (1988), durch Befragung ermittelt.

Die Antworten auf die Fragen zu Zeitabstand (Wann war dein Erlebnis?) und Zeitdauer (Wie lange dauerte dein Erlebnis?) waren als Indiz für die noch vorhandene emotionale Präsenz des Erlebnisses zum Zeitpunkt des schriftlichen Erzählens des Erlebnisses zu werten und sollten Aufschluss über die Erinnerungsfähigkeit der Kinder der Stichprobe bringen.

##### *Befragung: Wann war dein Erlebnis?*

Diese Befragung sollte Daten darüber liefern, wie lange die von den Kindern erzählten Erlebnisse zurücklagen, da dies Auswirkungen auf erzählte Erlebnisse haben konnte.

WILKE (1982) und SEIDEL (1988) sahen einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Erinnerungsfähigkeit an ein Erlebnis und dessen Präsenz beim Erzählen.

Die Zeitangaben der Kinder auf die Frage (*Wann war dein Erlebnis?*) verteilten sich je nach vorgefundener Häufigkeit und unter Beachtung der von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) vorgegebenen Kriterien wie folgt:

Tabelle 87: Angaben zum erinnerten Zeitpunkt des Erlebnisses (Zeitabstand) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Wann war dein Erlebnis?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
vor bis zu 1 Mon.	Anzahl	15	16	10	7	48
	% der Gesamtzahl	10,4%	11,1%	6,9%	4,9%	33,3%
vor 1 Mon. bis zu 1 J.	Anzahl	17	15	19	20	71
	% der Gesamtzahl	11,8%	10,4%	13,2%	13,9%	49,3%
vor 1 bis zu 3 J.	Anzahl	2	4	7	6	19
	% der Gesamtzahl	1,4%	2,8%	4,9%	4,2%	13,2%
vor mehr als 3 J.	Anzahl	2			3	5
	% der Gesamtzahl	1,4%			2,1%	3,5%
keine Antwort	Anzahl		1			1
	% der Gesamtzahl		,7%			,7%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Die meisten Kinder (71, 49,3%) erzählten ein Erlebnis, das einen Monat bis zu einem Jahr zurücklag (Tabelle 87). Auch kürzer zurückliegende Erlebnisse wurden häufig erzählt. Dies bestätigte sich auch unter geschlechtsspezifischem Gesichtspunkt für Mädchen (Tabelle 88) und insbesondere bei Kindern der Leistungsgruppe C (Tabelle 89).

Hinweise auf Erlebnisse vor einem bis zu drei Jahren und Erlebnisse vor mehr als drei Jahren waren spärlich.

Ich interpretierte dies mit der geringen Bedeutsamkeit entsprechender Erlebnisse für die aktuelle Lebenssituation jüngerer Schulkinder sowie mit der eingeschränkten Reproduzierbarkeit solcher Erlebnisse, die Kinder (6-9 Jahre) ggf. z.B. als erst Dreijährige hatten.

Tabelle 88: Angaben zum erinnerten Zeitpunkt des Erlebnisses (Zeitabstand) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 72)

Wann war dein Erlebnis?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
vor bis zu 1 Mon.	Anzahl	21	27	48
	% der Gesamtzahl	14,6%	18,8%	33,3%
vor 1 Mon. bis zu 1 J.	Anzahl	39	32	71
	% der Gesamtzahl	27,1%	22,2%	49,3%
vor 1 bis zu 3 J.	Anzahl	9	10	19
	% der Gesamtzahl	6,3%	6,9%	13,2%
vor mehr als 3 J.	Anzahl	2	3	5
	% der Gesamtzahl	1,4%	2,1%	3,5%
keine Antwort	Anzahl	1		1
	% der Gesamtzahl	,7%		,7%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Tabelle 89: Angaben zum erinnerten Zeitpunkt des Erlebnisses (Zeitabstand) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Wann war dein Erlebnis?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
vor bis zu 1 Mon.	Anzahl	14	18	16	48
	% der Gesamtzahl	9,7%	12,5%	11,1%	33,3%
vor 1 Mon. bis zu 1 J.	Anzahl	29	19	23	71
	% der Gesamtzahl	20,1%	13,2%	16,0%	49,3%
vor 1 bis zu 3 J.	Anzahl	4	7	8	19
	% der Gesamtzahl	2,8%	4,9%	5,6%	13,2%
vor mehr als 3 J.	Anzahl	1	3	1	5
	% der Gesamtzahl	,7%	2,1%	,7%	3,5%
keine Antwort	Anzahl		1		1
	% der Gesamtzahl		,7%		,7%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

### *Befragung: Wie lange dauerte dein Erlebnis?*

Neben dem Zeitabstand bedingte auch die Dauer einer Begebenheit bzw. die dargestellte Dauer des Erlebnisses (Zeitdauer) die Präsenz des Erlebnisses im Gedächtnis des Kindes.

Zur Ermittlung der Zeitdauer eines Erlebnisses diente die Frage: *Wie lange dauerte dein Erlebnis?*

Die Antworten der Kinder wurden folgenden Kriterien (vgl. WILKE 1982, SEIDEL 1988) zugeordnet:

- Kategorie A: einige Minuten, jedoch nicht mehr als eine Stunde (Episode),
- Kategorie B: mehrere Stunden, jedoch nicht mehr als einen Tag (eine oder mehrere Episoden),
- Kategorie C: einen oder mehrere Tage, jedoch nicht mehr als eine Woche (mehrere Episoden) sowie
- Kategorie D: mehr als eine Woche (Entwicklungsabschnitt).

Die ermittelten Werte wiesen auf eine Häufigkeit in folgender Reihenfolge hin: Kategorie A, B, D, C. Uneinheitlich groß war die Streubreite der zugeordneten Angaben.

Die meisten Kinder (69, 47,9%) gaben an (Tabelle 90), ein Erlebnis erzählt zu haben, das einige Minuten bzw. bis zu einer Stunde dauerte (Kategorie A).

Es folgten häufige Nennungen der Zeiträume mehrere Stunden bis zu einem Tag (Kategorie B) und mehr als ein Tag bis zu einer Woche (Kategorie C).

Die Spezifik der Lebenssituation von jüngeren Schulkindern (schulische Sozialisation, Lernen mit neuer Qualität) war in der Erlebniswelt von Schulanfängerinnen und -anfängern präsent. „Lebensabschnittüberschauende“ Darstellungen (Zeitraum Kategorie D: mehr als 1 Woche) konnten insbesondere in Klasse 1 und 2 dokumentiert werden. Das legte die Vermutung nahe, dass z.B. das Einüben schulischen Lernens verbunden mit Erfolgen und Misserfolgen durch Lernanfängerinnen und -anfänger als andauernder, längerer Prozess verstanden wurde. Dieses Phänomen findet sich erst wieder bei SEIDEL (1988) in Bezug auf Zeiträume der Berufsfindung von Jugendlichen.

Tabelle 90: Angaben zur Dauer des Erlebnisses (Zeitdauer) in ihrer Verteilung auf die Klassenstufen (Kl. 1 = 36, Kl. 2 = 36, Kl. 3 = 36, Kl. 4 = 36)

Wie lange dauerte dein Erlebnis?		Klassenstufen				Gesamt
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	
bis zu 1 Std.	Anzahl	16	16	23	14	69
	% der Gesamtzahl	11,1%	11,1%	16,0%	9,7%	47,9%
mehrere Std. bis zu 1 Tag	Anzahl	7	6	8	11	32
	% der Gesamtzahl	4,9%	4,2%	5,6%	7,6%	22,2%
mehr als 1 Tag bis zu 1 Wo.	Anzahl	4		3	6	13
	% der Gesamtzahl	2,8%		2,1%	4,2%	9,0%
mehr als 1 Wo.	Anzahl	8	12	2	5	27
	% der Gesamtzahl	5,6%	8,3%	1,4%	3,5%	18,8%
keine Antwort	Anzahl	1	2			3
	% der Gesamtzahl	,7%	1,4%			2,1%
Gesamt	Anzahl	36	36	36	36	144
	% der Gesamtzahl	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Tabelle 91: Angaben zur Dauer des Erlebnisses (Zeitdauer) in ihrer Verteilung auf die Geschlechter (männl. = 72, weibl. = 36)

Wie lange dauerte dein Erlebnis?		Geschlechter		Gesamt
		männlich	weiblich	
bis zu 1 Std.	Anzahl	37	32	69
	% der Gesamtzahl	25,7%	22,2%	47,9%
mehrere Std. bis zu 1 Tag	Anzahl	19	13	32
	% der Gesamtzahl	13,2%	9,0%	22,2%
mehr als 1 Tag bis zu 1 Wo.	Anzahl	5	8	13
	% der Gesamtzahl	3,5%	5,6%	9,0%
mehr als 1 Wo.	Anzahl	10	17	27
	% der Gesamtzahl	6,9%	11,8%	18,8%
keine Antwort	Anzahl	1	2	3
	% der Gesamtzahl	,7%	1,4%	2,1%
Gesamt	Anzahl	72	72	144
	% der Gesamtzahl	50,0%	50,0%	100,0%

Wie Tabelle 91 zeigt, machten Jungen zur Erlebnisdauer insbesondere Angaben nach Kategorie A und B (Mädchen: Kategorie A und D) bzw. zu Erlebnissen, die bis zu einer Stunde oder die mehrere Stunden bis zu einem Tag dauerten.

Tabelle 92: Angaben zur Dauer des Erlebnisses (Zeitdauer) in ihrer Verteilung auf die Leistungsgruppen (Lgr. A = 48, Lgr. B = 48, Lgr. C = 48)

Wie lange dauerte dein Erlebnis?		Leistungsgruppen			Gesamt
		Lgr. A	Lgr. B	Lgr. C	
bis zu 1 Std.	Anzahl	24	30	15	69
	% der Gesamtzahl	16,7%	20,8%	10,4%	47,9%
mehrere Std. bis zu 1 Tag	Anzahl	10	11	11	32
	% der Gesamtzahl	6,9%	7,6%	7,6%	22,2%
mehr als 1 Tag bis zu 1 Wo.	Anzahl	6	1	6	13
	% der Gesamtzahl	4,2%	,7%	4,2%	9,0%
mehr als 1 Wo.	Anzahl	5	6	16	27
	% der Gesamtzahl	3,5%	4,2%	11,1%	18,8%
keine Antwort	Anzahl	3			3
	% der Gesamtzahl	2,1%			2,1%
Gesamt	Anzahl	48	48	48	144
	% der Gesamtzahl	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Auch leistungsgruppenspezifisch wurden bevorzugt Geschehnisse wiedergegeben, die nur einige Minuten, jedoch nicht mehr als eine Stunde dauerten (Kategorie A).

Ich ging von der Annahme aus, dass jüngere Schulkinder vor allem episodisch erzählen, d.h. eine Episode, ein „zeitlich abgegrenztes Geschehen“ oder einen „kleinen Zeitabschnitt in einem größeren“ (FREMDWÖRTERBUCH 1989) und nicht einen größeren Zeitraum darstellen.

Diese Annahme schien hinsichtlich der Angaben zur Zeitdauer der untersuchten Erlebniserzählungen gestützt. Unter den Befragungsergebnissen dominierten solche, die meist

einen eher geringen Zeitraum betrafen, was auch auf die Darstellung von Episoden zutrifft.

Ob die Kinder tatsächlich episodisch erzählten, konnte aber nicht weiter untersucht werden, weil eine Untersuchung des sehr komplexen Zusammenhanges von episodischer Darstellung, dem dafür erforderlichen Grad an Textentfaltung und der Schreibkompetenz sowie der darzustellenden Zeitdauer den Rahmen meiner Arbeit gesprengt hätte und die Betrachtung dieser einzelnen Parameter in Kreuz- und Querverbindungen bei der Anlage meiner Untersuchungen außerhalb aller Erwägungen stand. Zudem waren z.B. in der Komplexität des dargestellten Ereignisses, seiner sinnlichen Fassbarkeit und seiner Strukturiertheit noch weitere Faktoren zu vermuten, auf die es beim Erzählen einer Episode ankommt.

Meine Befragungsergebnisse zur Zeitdauer der erzählten Begebenheiten waren so nur als Vergleichsdaten zu denen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) durch Textanalysen erhobene Zeitangaben verwertbar.

## **4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Beobachtungen und Befragungen**

In diesem Kapitel sollen meine Beobachtungs- und Befragungsergebnisse zusammengefasst und die dritte und letzte übergeordnete Fragestellung damit beantwortet werden.

### *Wie verstanden und bewältigten jüngere Schulkinder komplexe Anforderungen beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses?*

Befragungen oder / und Beobachtungen der Kinder meiner Stichprobe vor, während und nach dem Verfassen ihres Textes sollten Aufschluss zu ihrem Aufgabenverständnis, zu auffälligem Schreibverhalten, zur Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit auf bestimmte Bewertungskriterien beim Schreiben, zu ihrer Selbstbeurteilung des entstandenen Schreibproduktes sowie zu Zeitabstand und Zeitdauer ihres Erlebnisses geben.

Aufgrund der ausgewerteten Beobachtungen und Befragungen konnten zur übergeordneten Fragestellung nach der Bewältigung komplexer Anforderungen beim schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter zahlreiche Ergebnisse erbracht werden.

### *Welches Aufgabenverständnis besaßen die Kinder zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses?*

Das Aufgabenverständnis war eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der gestellten Schreibaufgabe. Eine komplexe Aufgabenstellung - wie sie den Kindern vorgelegt wurde - intendierte deren komplexe Bewältigung. Die im ersten Teil meiner Untersuchungen analysierten schriftlichen Erlebniserzählungen von jüngeren Schulkindern entstanden auf der Grundlage einer solchen Anforderung.

94 (65,3%) von 144 Kindern gaben an, die gestellte Aufgabe verstanden zu haben. 6 (4,2%) Kinder



verneinten dies und 44 (30,6%) waren unsicher in ihrer Antwort auf die Frage: Hast du die Aufgabe verstanden?

Weniger als die Hälfte aller Kinder der Klassenstufe 1 hatte nach eigener Bekundung die Darstellungsaufgabe verstanden. Ob dies wirklich der Fall war, konnte mit dem dargestellten Untersuchungsdesign nicht überprüft werden. Viele Kinder ließen sich beim Schreiben offensichtlich im Vertrauen auf ihre bis dahin erworbene Schreibkompetenz und die Repräsentanz des Erlebnisses in ihrer Erinnerung und nicht von den detaillierten Anforderungen der Aufgabe leiten. Nicht die unterschiedlichen Aspekte der Aufgabenstellung schienen wichtig, sondern die globale Schreib Anforderung war offenbar steuernd.

Aufgabenbezogenes Schreiben, zusammenhängendes schriftliches Darstellen, ja schriftliches Erzählen eines Erlebnisses, verlangte zwar das Verstehen der Aufgabe auch im Detail sowie ein gewisses Maß erzählspezifischer Schreibkompetenz, möglicherweise jedoch mit unterschiedlicher Gerichtetheit.

Die Ergebnisse der Befragung zum kindlichen Aufgabenverständnis belegten, dass sich dieses bei den Kindern der Stichprobe von Klassenstufe zu Klassenstufe mehr zeigte. Mangelndes Aufgabenverständnis vieler Kinder insbesondere in Klasse 1 und Veränderungen im Antwortverhalten in Klasse 4 wiesen auf Entwicklungen von Klassenstufe zu Klassenstufe hin und könnten sich durch die wachsende Fähigkeit zur kognitiven Durchdringung komplexer Aufgabenstellungen und durch Erfolge entsprechender Übungen im Unterrichtsprozess erklären.

Das Fehlen von negierenden Antworten in den Klassen 3 / 4 deutet darauf hin, dass im Ergebnis schulischer Lernerfahrungen von diesen Kindern das „Aufgabenverständnis“ als Lerntauglichkeitsbeweis oder als eine Art „Gehorsamkeitsprüfung“ angesehen wurde und daher gegenüber der Lehrperson bekundet werden sollte. Ähnliche Aspekte kamen für die Interpretation der geschlechtsspezifischen Befunde zum Aufgabenverständnis infrage.

Das Sprechen über das Schreiben - wie es Antworten auf die Befragung verlangten - stellte außerdem seine eigenen intellektuellen Anforderungen, die die Kinder entsprechend ihrem Sprach- und Leistungsniveau unterschiedlich bewältigten.

Ein möglicherweise unkritischer Umgang mit Lernanforderungen oder tatsächliche Probleme im Erfassen einer komplexen Aufgabenstellung wären eine Erklärung für die relativ hohe Anzahl von positiven Antworten durch Kinder aus den Leistungsgruppen B und C bzw. für deren angenommenes Aufgabenverständnis.

Die aufgeführten Nachfragen der Kinder zum Aufgabenverständnis (vgl. Kapitel 4.1.1, S. 149) deuteten bereits verfestigte Schreibkonventionsvorstellungen und andere, für jüngeren Schulkinder offenbar wichtige, Gesichtspunkte der Auseinandersetzung mit einer schriftlich zu lösenden Aufgabe an. Zudem waren sie Belege dafür, dass die gestellte Aufgabe als komplexes Konstrukt, jedoch mit unterschiedlicher Gerichtetheit auf einzelne Aspekte zunehmend komplexer erfasst wurde.

Spontane Versuche, ein Erlebnis mündlich zu erzählen, belegten meiner Ansicht nach die auch in Befragungen von einigen Kindern geäußerte Auffassung, „Erzählen ist nicht Schreiben“ oder „Erzählen ist mündlich“. Schriftliches Erzählen - wie in den unteren Klassen gefordert - wurde somit nicht als eine typische Schreibaufgabe erfasst.

Die erhobenen Daten zum Aufgabenverständnis der Kinder hinsichtlich der konkret zu erfüllenden Schreib- und Erzähl-Anforderung ließen die Ergebnisse der textanalytischen Untersuchungen in einem anderen Licht erscheinen, was aspekthaft in der abschließenden Zusammenschau der Untersuchungen (vgl. Kapitel 5.1, S. 190ff.) zum Ausdruck kommen soll.

*Welche „Auffälligkeiten beim Schreibprozess“ waren zu beobachten und welche Erklärungen gaben die Kinder dazu ab?*

823 beobachtete Auffälligkeiten zum Schreibprozess suchte ich durch eine anschließende Befragung der Kinder zu überprüfen und den schulisch etablierten Textbewertungskriterien Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik und Schrift / Form zuzuordnen. Tatsächlich verteilten sich die beobachteten und entsprechend durch Befragung bestätigten Auffälligkeiten in der Rangfolge ihrer vorgefundenen Häufigkeit wie folgt auf die Kategorien Rechtschreibung / Grammatik (381 Belege, 46,3%), Schrift / Form (224 Belege, 27,2%), Inhalt (166 Belege, 20,2%), Ausdruck (36 Belege, 4,4%) und sonstige (16 Belege, 1,9%).

Die Beobachtungsergebnisse zu Auffälligkeiten im Schreibverhalten der Kinder (z.B. verzögerter Schreibbeginn, Hilfersuchen, Fragen, Verhaltensweisen beim Schreiben) schienen damit meine Annahme zu bestätigen, dass die Schriftlichkeit des Erzählproduktes (d.h. das schriftliche Erzählen im Gegensatz zum mündlichen Erzählen eines Erlebnisses) die Erzählleistung scheinbar stark mitbestimmte. Zumindest drückte sich das durch die hohe Anzahl von Belegen zu Rechtschreibung / Grammatik und Schrift / Form aus.

Die Ergebnisse dazu waren bezogen auf die Klassenstufen uneinheitlich (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.1, S. 146ff.).

Verzögerungen vor Beginn des Schreibens deuteten im Schreiballtag darauf hin, dass sich jemand erst noch nachdenkend erinnerte, keinen Anfang fand oder Schreibunlust verspürte. Weshalb allerdings vor allem Kinder aus dem 2. Schuljahr sehr zögerlich mit dem Schreibbeginn waren, konnte durch meine Beobachtungen und Befragungen nicht erhellt werden.

Nach meinen Beobachtungen in der Schulpraxis wurde Kindern nicht immer ausreichend Schreibzeit für ihre Schreibarbeiten gewährt. Im Gegensatz dazu konnten die Schreiberinnen und Schreiber meiner Stichprobe sich so viel Schreibzeit nehmen wie sie wollten. Sie bestimmten ihr Maß an Arbeitszeit selbst.

Kurze Schreibzeiten bedingten nach meinen Erfahrungen mit jüngeren Schulkindern oft kurze, wenig entfaltete Texte. Dies konnte durch meine Untersuchungsergebnisse jedoch nicht bestätigt werden.

Die Kinder meiner Stichprobe benötigten durchschnittlich 20 min. zum Verfassen ihres Textes (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.2, S. 151ff.) Am Rande der Befragungen gaben manche Kinder an, dass sie immer "so schnell" oder "so langsam" schrieben. Da „handwerkliche“ Schreibübungen zur Steigerung der Schreibgeläufigkeit und des Schreibtempos entsprechend dem Lehrplankonzept auch für diese Kinder zum Schulalltag gehörten, waren ihr Schreibtempo und ihre Schreibzeit darüber hinaus vermutlich auch abhängig von ihrem Temperament, ihrem Anspruchsniveau, ihrer Schreiblust u.a..

Entgegengesetzt zum Umfang der Texte nahm die von den Kindern meiner Stichprobe benötigte Schreibzeit von Klasse 1 bis 4 ab. Begründungen sah ich dafür u.a. in der wachsenden Vertrautheit mit Schreibaufgaben, in der Aneignung von Textsortenmustern sowie in der Fertigkeitsentwicklung bei der schriftlichen Textproduktion.

Pädagogische Erfahrungen haben wesentlichen Einfluss auf die Begleitung des Lehrprozesses von Kindern. Mitunter bedingten sie in der Schulpraxis, aber z.B. auch in der Auswertung der Beobachtungen meiner Untersuchung vorschnelle Einschätzungen und an Äußerlichkeiten festgemachte Fehlinterpretationen. Dieses Erkenntnis gewann ich durch die Konfrontation beobachteter Auffälligkeiten beim Schreibprozess mit den Erklärungen der Kinder.

Obwohl die Wahrnehmungen der Beobachtenden subjektiv, unvollständig und möglicherweise einseitig gerichtet waren, lieferten gerade auch sie eine wichtige Grundlage für meine Befragungen und die Erkenntnis, dass sich selbst Schreibprozessbeobachtungen von „Schreibsachverständigen“ nicht immer mit den Erklärungen der Kinder deckten. Dies sprach dafür, in der pädagogischen Praxis, aber auch in entsprechenden Forschungsarbeiten Äußerungen von Kindern über ihren Schreibprozess qualitativ mehr zu untersuchen.

Viele der beobachteten Auffälligkeiten beim Schreibprozess fanden nach Befragung der Kinder eine Begründung, die sich auf die unzureichende Beherrschung der Schriftsprache zurückführen ließ, aber auch inhaltlich bedingt war.

Anders als erwartet, fanden sich dafür Belege vor allem in den Klassen 3 (rechtschreiblich) und 4 (formal). Besonders auffällig waren inhaltliche Begründungen in Klasse 2. Das Nachlassen schreiberzieherischer Bemühungen in Klasse 4 aufgrund der Lehrgangskonzeption wiederum kam als Begründung für wachsende Unzufriedenheit von Kindern mit ihrer Schrift in Frage. Erlebniserzählungen verlangten das Erinnern, das Auswählen geeigneter narrativer Einheiten, kurz: das Überlegen des Inhalts. Möglicherweise bedingte in Klasse 2 - anders als beim mündlichen Erzählen praktiziert - die für das Aufschreiben notwendige Überschau des zu erzählenden Erlebnisses die besondere Konzentration auf die inhaltliche Seite der Darstellung.

Bei der Konfrontation der beobachteten und möglicherweise missverständlichen Auffälligkeiten beim Schreibprozess mit den jeweiligen kindlichen Erklärungsversuchen aus den dazugehörigen Befragungen wurde manche allzu vorschnell schulpraktisch und theoretisch hergeleitete Interpretation einer Beobachtung oder eines Verhaltens durch die Antworten der Kinder relativiert oder sogar widerlegt.

Beobachtung und nachprüfende Befragung ermöglichten das Nachzeichnen eines differenzierten Bildes vom schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses. Schon das Erkennen dieses Effektes durch meine Untersuchungen stellte für mich einen Erkenntnisgewinn dar und konnte nur exemplarisch (z.B. im Kapitel 5.1, S. 190ff.) sichtbar gemacht werden. Weiteren Forschungen muss es vorbehalten bleiben, Beobachtungen und Befragungen, aber auch begleitendes Sprechen beim Schreiben oder das Gespräch über das Schreiben noch genauer aufeinander zu beziehen.

Es gelang, systematisch Beobachtungen zu machen, die unter unterrichtlichen Bedingungen kaum oder weniger intensiv bzw. nur zufällig erfolgen würden.

Die Befragung der Kinder ergab, dass oft die Auswahl eines passenden Erlebnisses schwer fiel bzw. ein solches in der Erinnerung nicht ausreichend präsent war. Häufig wurden auch schreibtechnische (z.B. Formung von Buchstaben), rechtschreibliche und Formulierungs-Unsicherheiten genannt. Das geschlechtsspezifische Klischee von der Zurückhaltung der Mädchen schien durch die Ergebnisse zum verzögerten Schreibbeginn bestätigt; es könnte sich darin aber auch größere Gewissenhaftigkeit, sorgfältigeres Überlegen o.ä. ausdrücken.

Die Kinder reagierten beim Befragen unterschiedlich, einige hatten sofort Erklärungen für das beobachtete Schreibverhalten parat, andere konnten solche nicht geben. Manche antworteten mit großer Selbstverständlichkeit; einzelne schienen die Erwartungshaltung der / des Fragenden erkunden zu wollen. Gelegentlich wurden die Kinder auch durch in den Fragen enthaltene Signalwörter / Anreize aktiviert, die so nicht intendiert waren. Einige Kinder zeigten sich z.B. äußerst kooperativ, indem sie z.B. fragten: "Wollen Sie auch wissen, weshalb ich...?"

### *Auf welche Bewertungskriterien fokussierte sich die kindliche Aufmerksamkeit beim Schreiben?*

Die Fokussierung der kindlichen Aufmerksamkeit beim Schreiben war nach den Angaben der Kinder hauptsächlich auf die Kategorien Inhalt (55 Antworten, 38,2%), Schrift / Form (26 Antworten, 8,1%), Ausdruck (20 Antworten, 13,9%) sowie Rechtschreibung / Grammatik (20 Antworten, 13,9%) ausgerichtet (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.3, S. 158ff.).

Im Gegensatz dazu ergab die Befragung zu der schon kritisierten Fragestellung „Woran hast du beim Schreiben am wenigsten gedacht?“ folgende Ergebnisse: Schrift / Form (62 Antworten, 43,1%), Rechtschreibung / Grammatik (34 Antworten, 23,6%), Ausdruck (23 Antworten, 16%), keine Antwort (12x, 8,3%).

Die Erhebungen zur Fokussierung der Aufmerksamkeit bestätigten anders als bei schreibenlernenden Kinder zu erwarten, die starke Fokussierung auf den Inhalt der Texte. Zwar folgte die Nennung von Schrift / Form in der Rangfolge danach; die Rechtschreibung bannte die Aufmerksamkeit beim Schreiben jedoch nicht in erwarteter Weise.

Auf eine zusammenfassende Interpretation der Antworten auf die Frage nach der geringsten Fokussierung der Aufmerksamkeit beim Schreiben verzichtete ich, da sich diese Frage als äußerst

ungeeignet und als Überforderung für Kinder herausstellte.

### *Wie beurteilten die Kinder ihre entstandenen Schreibprodukte?*

127 (88,2%) von 144 Kindern bekundeten in einer entsprechenden Befragung Zufriedenheit mit dem entstandenen Schreibprodukt. 8 Kinder (5,5%) waren mit ihrem Text unzufrieden und 9 (6,3%) sich unschlüssig in einer Antwort.

Die sich anschließende Nachfrageprozedur zur Beurteilung ihres Schreibproduktes erwies sich aus inhaltlichen und forschungsmethodischen Gründen als äußerst problematisch: *Bist du mit dem Geschriebenen zufrieden? Mit dem Inhalt? Mit dem Ausdruck? Mit ...?*

Es konnte dazu nicht sichergestellt werden, dass die in der Befragung verwendeten Begriffe den Kindern der Stichprobe bekannt und für sie fasslich waren. Ich ging allgemein davon aus, dass die in der didaktisch-methodischen Literatur verwendeten Begriffe Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik und Schrift / Form im alltäglichen Unterricht auch inhaltlich erarbeitet und gebraucht wurden. Außerdem führte die Fragetechnik offensichtlich zur Überforderung der Kinder in den Antworten.

Vor dem Hintergrund der genannten Probleme zeigte die Befragung insgesamt eine relativ ausgeglichene Gesamtzufriedenheit der Kinder mit ihrer Schreibleistung (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.), während - durch Nachfragen aktiviert - die Unzufriedenheit mit der Rechtschreibung und der Schrift von Klasse 1 zu 4 zunehmend wuchs, aber unausgeglichen war. So führte z.B. die Vielzahl der Nachfragen dazu, dass sich zunächst bekundete allgemeine Zufriedenheit immer mehr ins Gegenteil verkehrte. Die Nachfragen machten die Kinder auf die Komplexität der erbrachten Leistung aufmerksam und verlangten unter Beachtung ihrer in der Gesamtbeurteilung gegebenen Antwort einen ständig wechselnden Fokus der Beurteilung, was wohl für einige Kinder eine Überforderung war. Zudem setzten auch hier die in der Befragung verwendeten Begriffe „Inhalt“, „Ausdruck“, „Rechtschreibung“ und „Schrift“ ein entsprechendes Begriffsverständnis voraus. Es war davon auszugehen, dass sich dieses Begriffsverständnis erst im Laufe schulischer Schreiberfahrungen entwickelte. Außerdem stellten die Fragen hohe Anforderungen an das Erinnerungsvermögen. Vermutlich nannten viele Kinder insbesondere die zuletzt genannten Kriterien (Rechtschreibung, Schrift), weil diese ihnen geläufiger waren und sie die zuvor genannten nicht mehr parat hatten. Das gleichzeitige Beachten verschiedener Aspekte einer Schreibanforderung bei der Schreibhandlung selbst galt als Idealfall. In welcher Weise dies allerdings gelang, blieb offen. Vermutlich trugen Schreiberfahrungen dazu bei, dass der Schreibprozess immer „vollkommener“ ablief. Automatisierungsprozesse und eine interindividuell unterschiedliche Gerichtetheit, eine „Fokussierung“ auf besonders wichtige oder als wichtig erfahrene Komponenten schienen bestimmend zu sein. Meine Befunde sprachen dafür, dass einige Schreibanfängerinnen und -anfänger zunächst stark auf schriftsprachlich bedeutsame Komponenten der Darstellung wie Rechtschreibung und Schrift fokussiert waren.

Auch die Befragung zu einzelnen Komponenten der Aufgabenstellung (*Hast du erzählt? Hast du*

*ein Erlebnis erzählt? Hast du...? )* bei nachträglicher Beurteilung des Schreibproduktes durch die Kinder war aus den bereits genannten Gründen problematisch.

105 (72,5%) aller 144 Kinder meinten, *erzählt* zu haben. 126 (87,5%) Kinder waren der Meinung, dass sie *ein* Erlebnis und nicht mehrere dargestellt hätten. 101 (70,1%) Kinder waren überzeugt, ein *Erlebnis* erzählt, 121 (84%) *zum Thema* und 105 (72,9%) *verständlich* erzählt zu haben.

Die Ergebnisse stützten produzentenbezogen die im ersten Teil meiner Arbeit vorgenommene Erzähltextanalyse und gaben dadurch - durch die kindlichen Schreiberinnen und Schreiber bestätigt - Auskunft über die Erzählfähigkeit jüngerer Schulkinder. In manchen Antworten thematisierten die Kinder Mündlichkeit und Schriftlichkeit, indem sie Schreiben und Erzählen unterschieden. Diese Auffassung gewann an Bedeutsamkeit für didaktische Konzepte, die das Erzählen ausschließlich dem mündlichen Sprachgebrauch zuordnen.

Eine ähnlich differenzierte Sicht verdeutlichten die kindlichen Antworten zur Anzahl der erzählten Erlebnisse. Nur etwa die Hälfte aller Kinder in Klasse 1 glaubte, ein Erlebnis erzählt zu haben. Für die übrigen Kinder war das, was sie aufgeschrieben hatten, auch keine Erlebniszerzählung. Offenbar rechtfertigten nur herausragende, besonders bedeutsame Ereignisdarstellungen diese Bezeichnung. Skeptisch waren Kinder der Leistungsgruppe C hinsichtlich der Darstellung des Erlebnishaften und der Verständlichkeit ihres Textes. Ich wertete dies als Einschätzung der Kinder, noch nicht ausreichend über eine entsprechende Formulierungsfähigkeit zu verfügen. Die vor allem in den Klassen 3 / 4 häufig vorgefundene Skepsis, für einen Leser verständlich erzählt zu haben, belegte das wachsende Bemühen um rezipientenbezogenes Schreiben bzw. Erzählen im jüngeren Schulalter.

### *Welche Angaben machten die Kinder zu Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse?*

Die Präsenz eines Erlebnisses zum Zeitpunkt einer Schreibanforderung hängt meiner Ansicht nach von der Intensität und der Bedeutung des Erlebnisses im Leben des sich erinnernden Kindes ab. Demnach könnte der Zeitabstand (Wann war dein Erlebnis?) zu einem erlebten Geschehen und die Zeitdauer (Wie lange dauerte dein Erlebnis?) des erzählten Erlebnisses u.a. Aufschluss über die Erinnerungs- und Erlebnisfähigkeit der Kinder meiner Stichprobe geben.

Die vorgefundenen Angaben jüngerer Schulkinder (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.5, S. 176ff.) bezogen sich vor allem auf Ereignisse, die mittelfristig (d.h. noch nicht lange, mehr als einen Monat, bis zu einem Jahr, 71 Zeitangaben, 49,3%) zurücklagen.

Daraus war zu schließen, dass Erlebnisse aus der aktuelleren Lebenssituation der Kinder bedeutsam (vgl. SEIDEL 1988) und jüngere Schulkinder wohl noch nicht fähig waren, die vorschulische Kindheit als wichtiges Entwicklungsalter in Relation zum Schulalter zu setzen. Darin unterschieden sich die Kinder unterschiedlicher Klassen, Jungen und Mädchen sowie Kinder unterschiedlicher Leistungsgruppen kaum. Allerdings war die Erinnerungsfähigkeit von jüngeren Schulkindern objektiv durch ihr Alter und ihre kognitive Entwicklung begrenzt.

Im Gegensatz zu Erlebnissen mit langer oder anhaltender Dauer bevorzugten viele Kinder das Wiedergeben zeitlich eng begrenzter Begebenheiten von nur wenigen Minuten bis zu einer Stunde (69 Kinder, 47,9%). Möglicherweise sprach dies für die sich etablierende Wirkung eines im Unterricht vermittelten Modells der Textstrukturierung, das den Kindern u.a. durch nachstehende Aufgabe nahe gebracht wurde: „Erzähle, wie es zu deinem Erlebnis kam, wie es verlief und wie es endete!“

Auch die Erwartungshaltung von Lehrerinnen und Lehrern (und dadurch wohl zunehmend auch die der Kinder) war beim schriftlichen Erzählen von Erlebnissen auf episodische Erzählstrukturen ausgerichtet. Episoden waren überschaubar, relativ klar strukturiert und eigneten sich besonders zum Erzählen von Erlebnissen.

Insgesamt lieferten meine produzenten- und sogar prozessbezogenen Untersuchungsergebnisse zu Entstehungsbedingungen von schriftlichen Erlebnis Erzählungen jüngerer Schulkinder Anhaltspunkte für bis zum Zeitpunkt meiner Datenerhebung in der DDR dazu fehlende Forschungen und für eine veränderte didaktisch-methodische Sicht auf das DDR-Konzept zum Umgang mit Kindertexten.

Auch die nachfolgende Zusammenschau von Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen hilft durch weitere Untersuchungsergebnisse, ein differenzierteres Bild zum schriftlichen Erzählen im jüngeren Schulalter zu zeichnen.

## **5 Zusammenschau und Wertung meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen**

Meine Untersuchungen wurden als Nachuntersuchungen zu den Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) bezogen auf meine Stichprobe (jüngere Schulkinder) angelegt und stichprobenspezifisch sowie konzeptionell um wichtige Teile erweitert (vgl. Abbildung 15).

Die Untersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) dienten mir hinsichtlich ihres Inhalts und ihres Forschungsinstrumentariums als konzeptionelle Grundlage, um Erkenntnisse zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen für das jüngere Schulalter zu gewinnen.

Abbildung 15: Untersuchungsgegenstände der Arbeiten von WILKE (1982), SEIDEL (1988) und SONNENBURG (2003) im Überblick

Untersuchung von WILKE (1982)	Untersuchung von SEIDEL (1988)	Untersuchung von Sonnenburg (2003)				Zusammenschau von Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen (Kapitel 6)
Textanalyse	Textanalyse	Textanalyse nach WILKE (1982) (Kapitel 4.1.)	Textanalyse nach SEIDEL (1988) (Kapitel 4.2.)	Ergänzende Textanalyse (Kapitel 4.3.)	Befragungen (Kapitel 5.1.)	
Entwicklung der Themenwahl		Themenwahl				Themen, Inhalt und Charakter der Erlebnisse
	Inhalt und Charakter der Erlebnisse		Inhalt und Charakter der Erlebnisse			Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse
Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse	Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse				Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse	Umfang der Erzählungen
Umfang der Erzählungen		Umfang der Erzählungen				Verwendung erzähltypischer Operationen, Anwendung von Erzählschemata und operationale Struktur
Verwendung erzähltypischer Operationen	Anwendung von Erzählschemata	Verwendung erzähltypischer Operationen	Anwendung von Erzählschemata			Sprachliche Darstellung des Erlebens, Beurteilung des Schreibproduktes und Anwendung von Erzählschemata
	Operationale Struktur		Operationale Struktur			Rechtschreibung, auffälliges Schreibverhalten und Beurteilung des Schreibproduktes
Probleme der Komposition der Erzählungen						Schrift, auffälliges Schreibverhalten und Beurteilung des Schreibproduktes
	Sprachliche Darstellung des Erlebens		Sprachliche Darstellung des Erlebens	Rechtschreibung Schrift		Aufgabenverständnis, Beurteilung des Schreibproduktes und Anwendung von Erzählschemata
					Aufgabenverständnis	
					Auffälliges Schreibverhalten	Beobachtungen und Befragungen zu auffälligem Schreibverhalten
					Kindliche Beurteilung des Schreibproduktes	

Das Forschungsinteresse von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) richtete sich auf schriftliches



Erzählen, wobei für sie der geschriebene Text als schriftliches Sprachprodukt nur von untergeordneter Bedeutung war, weil ihnen schriftliche Erlebniserzählungen von relativ schreibkompetenten Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 5 vorlagen. Das Aufdecken von Zusammenhängen zwischen der Erzähl- und Schreibkompetenz lag nicht in ihrem Interesse, zumal die vorgefundenen Erzählleistungen offensichtlich durch die Schreibleistungen nicht beeinflusst wurden.

Durch meine über das bloße Nachvollziehen der genannten Untersuchungen hinausgehende Arbeit wollte ich - im Kontext von Forschungen in der ehemaligen DDR erstmalig - Zusammenhänge zwischen der Erzähl- und Schreibkompetenz jüngerer Schulkinder aufspüren. Ich bewegte mich dabei forschungsmethodisch und erkenntnistheoretisch in einem nach meinem Wissensstand in der Erzähl- und Schreibforschung der ehemaligen DDR nicht erkundeten Forschungsgebiet. Auch deshalb konnte meine Arbeit die genannten Zusammenhänge noch nicht umfassend und hinreichend untersuchen. Allenfalls ließen sich Vermutungen anstellen, die wiederum Anhaltspunkte für neue Untersuchungen bilden konnten.

Aus der Konzeption meiner textanalytischen und entstehungsprozessorientierten Arbeit zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter ergab sich die Notwendigkeit der Verknüpfung von Ergebnissen meiner Textanalysen einerseits und meinen Beobachtungen und Befragungen andererseits. Dies soll in diesem Kapitel durch die Zusammenschau von ausgewählten Ergebnissen meiner Untersuchungen geschehen. Vermutete oder durch meine Analysen aufgedeckte Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilen meiner Arbeit werden aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für relevante Forschungsgebiete und weitere Forschungen diskutiert.

Herausgegriffen werden dazu insbesondere solche Untersuchungsergebnisse,

- die die unterscheidende und differenzierende Leistung einzelner Untersuchungsteile meiner Arbeit zeigen oder
- sich als neu durch die Zusammenschau selbst ergaben bzw. durch sie erkenntnisproduktiv wurden.

Nur neue bzw. erstmals und an keiner anderen Stelle meiner Arbeit dargestellte Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel 5.1, S. 190ff., in Tabellen detailliert ausgewiesen.

Die Zusammenschau ist also keine Zusammenfassung meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen, da dies in den Kapiteln 3.4 und 4.2 schon geleistet wurde.

Zur besseren Übersicht benennt sie noch einmal Themen und relevante Fragestellungen meiner Untersuchungen (*kursiv hervorgehoben*) aus den betreffenden Untersuchungsteilen, die zusammenschauend betrachtet werden. Dadurch werden die in den Kapiteln 3 und 4 spezifisch beantworteten Fragestellungen meiner Arbeit erneut aufgegriffen, inhaltlich verknüpft und deren Bedeutung für mögliche Folgeuntersuchungen sichtbar gemacht.

Der Versuch einer Wertung meiner Untersuchungen leitet über zu einem abschließenden Ausblick

auf weitere Forschungen und Schlussfolgerungen für die Schulpraxis.

## **5.1 Zusammenschau meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen**

Die nachstehende Zusammenschau meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen wird durch die in der tabellarischen Übersicht (vgl. Abbildung 15, S. 189) aufgezeigten Zusammenschauthemen gegliedert.

### *Themenwahl, Inhalt und Charakter der Erlebnisse jüngerer Schulkinder<sup>6</sup>*

Meinen Nachuntersuchungen lagen Texte zum Rahmenthema „Da hatte ich Schwierigkeiten“ und „Da hatte ich Angst“ von jüngeren Schulkindern vor. Von erzähldidaktischer Bedeutung waren für WILKE (1982) Themen und für SEIDEL (1988) Inhalte und Charakter der erzählten Erlebnisse beim schriftlichen Erzählen von Erlebnissen. Bezogen auf meine Stichprobe konnte ich anhand der von WILKE und SEIDEL übernommenen Fragestellungen in meinen Nachuntersuchungen Ergebnisse zu den in beiden Arbeiten verwendeten Kategoriensystemen erbringen. Die Texte meiner Stichprobe ließen sich in die Kategoriensysteme von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) einordnen.

Nach WILKE ging ich den Fragestellungen nach: *Welche Themen wählten die Kinder meiner Stichprobe und welchen Erlebnisbereichen ließen sich diese Themen verallgemeinert nach WILKE zuordnen?* Die schon detailliert vorgestellten, diskutierten und zusammengefassten Ergebnisse zu diesen Fragestellungen meiner Nachuntersuchung machten deutlich, dass jüngere Schulkinder vor allem Erzählthemen aus den Erlebnisbereichen „Lernen im weitesten Sinne“ sowie „Handeln und Verhalten in bedrohlichen Situationen“ wählten (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.4, S. 133ff.).

Im Gegensatz zu der Kategorisierung der vorgefundenen Themen nach Erlebnisbereichen bei WILKE (1982) legte SEIDEL (1988) ein eher weiter verallgemeinertes, psychologisch und auch soziologisch besser verwertbares Kategoriensystem von Lebensbereichen, Erlebnis- und Situationstypen vor. Anhand der von SEIDEL übernommenen Fragestellungen *Was waren für jüngere Schulkinder schwierige Situationen in ihrem Alltag und wie bewältigten sie diese Schwierigkeiten?* bzw. *Welchen Lebensbereichen lassen sich die Erzählgegenstände der Kinder zuordnen?* konnte ich in meiner entsprechenden Nachuntersuchung aufzeigen, dass die Kinder meiner Stichprobe hauptsächlich Erzählthemen zu den Kategorien „Unannehmlichkeiten im Alltag“, „Schwierigkeiten aus dem Bereich schulischen Lernens“ und „Versuche, eine Tätigkeit, eine Handlung oder einen Bewegungsablauf zu beherrschen“ wählten (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.4, S. 133ff.).

---

<sup>6</sup> Nachfolgende Aussagen über jüngere Schulkinder beziehen sich jeweils auf die Kinder meiner Stichprobe

Die unterschiedliche Leistung beider Kategoriensysteme resümierend, ist aus meiner Sicht das Instrumentarium von SEIDEL zur Analyse des Inhalts und Charakters von schriftlichen Erlebniserzählungen mit geringen Modifizierungen zu empfehlen.

Erst das unterschiedliche Nachvollziehen und die Zusammenschau beider Untersuchungen führte mich zu dieser Erkenntnis.

### *Zeitabstand und Zeitdauer der Erlebnisse jüngerer Schulkinder*

Mit WILKE (1982) und SEIDEL (1988) vermutete ich Zusammenhänge, die sich aus dem zeitlichen Abstand zwischen dem Zeitpunkt des Erlebens und dem Zeitpunkt der Darstellung des Erlebten (Zeitabstand) ergeben und interessierte mich auch für die im Text dargestellte Dauer des erzählten Erlebnisses (Zeitdauer). Analog zu WILKE und SEIDEL ging ich der Frage nach: *Welche Angaben zu Zeitabstand und Zeitdauer konnten aus den schriftlichen Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder erhoben werden?*

Im Unterschied zu WILKE (1982) und SEIDEL (1988) ermittelte ich Zeitabstand und Zeitdauer durch eine Befragung der Kinder (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.5, S. 176ff.), da schon WILKE und SEIDEL selbst auf die Fehleranfälligkeit ihrer entsprechenden Textanalyse hinwiesen.

Die Kinder meiner Stichprobe erzählten vor allem Erlebnisse, die „mittelfristig lang“ zurücklagen (d.h. Zeitabstand: noch nicht lange, mehr als einen Monat bzw. bis zu einem Jahr, 49,3%) und „zeitlich eng begrenzt“ waren (d.h. Zeitdauer: wenige Minuten bzw. bis zu einer Stunde, 47,9%).

Diese Daten wären allein durch eine Textanalyse nicht erhebbar gewesen, so dass mein forschungsmethodischer Zugang (Befragung der Kinder) sich gegenüber dem von WILKE und SEIDEL als geeigneter erwies.

### *Umfang der Texte jüngerer Schulkinder*

WILKE (1982) und ich ermittelten den Umfang der vorliegenden Texte anhand der Anzahl von Wörtern und Sätzen sowie anhand einer inhaltlich hergeleiteten Einschätzung des Umfangs von Einleitung, Hauptteil und Schluss der Texte und gingen damit der Frage nach: *Welchen Umfang haben Erlebniserzählungen jüngerer Schulkinder?* SEIDEL (1988) nahm solche Analysen nicht vor.

Zwar unterstellte auch ich, WILKE (1982) folgend, einen Zusammenhang zwischen dem Umfang von Texten und der Fabulierfähigkeit der Textproduzierenden, sah darin aber nicht zwingend einen erzähltextspezifischen Bezug. Bestenfalls schloss ich aus dem Umfang von Texten allgemein auf die Fähigkeit zum Verfassen von Texten, was für die Schreibforschung allgemein von Bedeutung ist.

Das von WILKE erprobte Untersuchungsinstrumentarium eignete sich nur bedingt für die Analyse des Umfangs von Texten jüngerer Schulkinder, weil manche Kinder z.B. Schwierigkeiten hatten,

Wörter und Sätze deutlich voneinander zu trennen.

Als Ergebnis meiner Analysen war - bezogen auf die Anzahl von Wörtern und Sätzen - wachsender Textumfang in den Klassen 1 bis 4 festzustellen. Eine durchgängige Ermittlung des Umfangs der Texte anhand der Proportionen der Textteile Einleitung, Hauptteil und Schluss war erschwert, weil insbesondere in den Klassen 1 und 2 nur wenige Texte bzw. nur die Hälfte der Texte eine solche Gliederung enthielt (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.3, S. 96ff.).

### *Verwendung erzähltypischer Operationen, Anwendung von Erzählschemata und operationale Struktur in Texten jüngerer Schulkinder*

Analog zu SEIDEL (1988) ging ich der Frage nach: *Welchen Stand und welche Tendenzen wies das schriftliche Erzählkönnen jüngerer Schulkinder auf?*

Zur Beantwortung dieser zentralen Fragestellung meiner Untersuchungen trug differenzierend insbesondere die Frage bei: *Wurde erzählt?* Hierzu lagen Befunde aus meinen textanalytischen Nachuntersuchungen und meine Befragungsergebnisse vor:

- Textanalyse zur Ermittlung erzähltypischer Operationen nach WILKE (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.1.4, S. 99ff.)
- Textanalyse zur Ermittlung von Erzählschemata nach SEIDEL (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.3, S. 117ff.)
- Befragung der kindlichen Schreiberinnen und Schreiber: „Hast du erzählt?“ (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.)

Meine Nachuntersuchung nach WILKE (1982) konnte lediglich einen generellen Trend zur häufigeren Verwendung erzähltypischer Operationen von Klasse 1 zu Klasse 4 feststellen.

Die Verwendung der für das Erzählen wesensbestimmenden „verlaufsdarstellenden“ Operationen nahm in den Kindertexten meiner Stichprobe von Klasse 1 bis 4 zu. Offen blieb für weitere Untersuchungen die Frage, in welcher Anzahl und in welcher Verteilung auf die Textteile Einleitung, Hauptteil und Schluss verlaufsdarstellende Operationen tatsächlich zur Wesensbestimmung eines Erzähltextes beitragen.

Die ermittelte geringe Anzahl der für den emotionalen Gehalt der untersuchten Kindertexte wichtigen „interpretierenden“ Operationen blieb in den Klassen 1 bis 4 etwa gleich, während „beschreibende“ Operationen in Texten der Klassen 3 und 4 deutlich häufiger vorkamen.

Da die Frage, ob erzählt wurde, in Bezug auf einzelne Texte mit dem Untersuchungsinstrumentarium WILKEs nicht beantwortet werden konnte, erhoffte ich mir schlüssigere Antworten durch Nachuntersuchungen zur Ermittlung von Erzählschemata nach SEIDEL.

Tatsächlich erwies sich in meiner Nachuntersuchung analog zu SEIDEL (1988) insbesondere die Feststellung von Texten nach dem erzähltextstrukturierenden Grundmuster von LABOV /

WALETZKY (vgl. Grundmuster A, Kapitel 1.2.5, S. 25ff.) als ein handhabbares Analyseinstrument zur Identifizierung von Erzähltexten. 25 (17,4%) von 144 Texten der gesamten Stichprobe entsprachen dem genannten Grundmuster und konnten damit als Erzähltexte bezeichnet werden. Schon in Klasse 1 und 2 wies ich jeweils 4 solcher Texte nach.

Ob die durch die Textanalyse identifizierten Erzähltextstrukturen auch im Selbstverständnis der Kinder das Ergebnis einer Erzählleistung waren, sollte zusammenschauend ein Vergleich mit dem Befragungsergebnis („Hast du erzählt?“) aufzeigen.

105 (73%) von 144 Kindern antworteten auf die Frage mit „ja“. 105 Kinder meinten also, erzählt zu haben. Der Vergleich des Befragungsergebnisses mit dem von den 105 Schreiberinnen und Schreibern tatsächlich realisierten Grundmustern der Textstrukturierung ergab, dass insgesamt nur 21 Texte (20%) eine Grundmuster-A-Textstruktur aufwiesen (vgl. Tabelle 93).

Tabelle 93: Verteilung der zum Befragungsergebnis (Hast du erzählt? Antwort: ja) nachgewiesenen Grundmuster der Textstrukturierung (N = 105)

		Textstrukturierung nach Grundmuster A	Textstrukturierung nach Grundmuster B	Textstrukturierung nach Grundmuster C
Hast du erzählt?	Anzahl	21	67	17
Antwort: ja	%	20,0%	63,8%	16,2%

84 Kinder schrieben einen Text, der zwar in ihrem - von mir nicht näher untersuchten - Selbstverständnis erzählend war, aber einer dies bestätigenden Textanalyse nicht standhielt.

Dieses Problem führte mich zu der Frage, welche Rolle das Selbstverständnis von Schreiberinnen und Schreibern beim Produzieren eines erzählenden Textes spielt. Durch die Befragung der Kinder konnte lediglich eine Annäherung an die Problematik erfolgen. Was hier fehlte, waren tiefere Erkenntnisse zum Erzählverständnis jüngerer Schulkinder.

In Bezug auf die DDR-Sprachdidaktik könnte das obige Ergebnis zu einer Stärkung des praktizierten didaktischen Konzepts zum schriftlichen Erzählen beigetragen haben, intensiver, bewusster und möglicherweise früher Kenntnisse und wachsendes Können beim schriftlichen Erzählen einzufordern.

### *Sprachliche Darstellung des Erlebens, Beurteilung des Schreibproduktes und Anwendung von Erzählschemata durch jüngere Schulkinder*

Erlebniserzählungen werden durch den Erlebnisgehalt des erzählenden Textes wesentlich bestimmt. Während WILKE (1982) sich dieser Thematik nicht widmete, untersuchte SEIDEL (1988) in ihrer Arbeit die sprachliche Darstellung des Erlebens, indem sie die „Lexik der direkten

Erlebensbenennung und des Erlebnishaften“ in den Texten erfasste.

In meiner Nachuntersuchung zu SEIDEL (1988) ging ich der Frage nach: *Mit welchem Anteil bevorzugten jüngere Schulkinder eine bestimmte Lexik der direkten Erlebensbenennung und des Erlebnishaften in ihren Texten?*

Meine textanalytischen Untersuchungsergebnisse konnten anhand des Kategoriensystems von SEIDEL (1988) in allen Klassenstufen eine verhalten wachsende Anzahl relativ vielfältiger „Lexik des Erlebens“ belegen (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.5, S. 123ff.). Niveausteigerungen zeigten sich in Klasse 3 und 4 bei der Bevorzugung von Phraseologismen und festen sprachlichen Wendungen insbesondere bei Mädchen. Die geringe Zunahme der Fähigkeit zur sprachlichen Darstellung von Emotionen in Erlebniserzählungen führte ich in den Klassen 1 bis 4 auf einen noch geringen Grad an (schrift-) sprachlicher Bewusstheit des emotionalen Gehalts solcher Texte zurück.

Ob eine erzählte Begebenheit tatsächlich etwas Erlebnishaftes hatte bzw. ein Erlebnis war, sollte meine Befragung ergeben: „Hast du ein Erlebnis erzählt?“

43 (30%) von 144 Kindern der Stichprobe meinten, kein Erlebnis erzählt zu haben oder waren sich in der Antwort auf die entsprechende Frage unsicher. Mögliche Schwierigkeiten im Verständnis des Begriffs „Erlebnis“ könnten eine Begründung für die auffällig hohe Anzahl der Nein-Antworten vor allem von etwa der Hälfte der Kinder in Klasse 1, von Jungen und von Kindern der Leistungsgruppe C gewesen sein (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.). Vertiefende und erklärende Antworten der Kinder zu den Befragungsergebnissen lagen nicht vor.

Ein Text, der die Lesenden orientierend in die Handlungssituation einführt, eine Ereignisfolge als Komplikationshandlung mit Auflösung und Gegenwartsbezug darstellt, die Einstellung des Erzählenden zum Erzählten deutlich macht und das Erzählte abschließend evaluiert (Grundmuster-A-Text) kommt ohne „Lexik des Erlebens“ (vgl. Kapitel 3.2.5, S. 123ff.) nicht aus. Unterstellt man, dass Erlebniserzählungen textstrukturell durch solche Grundmuster-A-Darstellungen realisiert werden, dieses Grundmuster A und die verwendete „Lexik des Erlebens“ den Erlebnisgehalt eines Textes wesentlich mitbestimmen, so müsste sich ein Zusammenhang zwischen entsprechenden textanalytischen Untersuchungsergebnissen (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.3 bzw. 3.2.5) herstellen lassen. Aus diesen Überlegungen ergab sich für diesen Teil der Zusammenschau die Frage: *Weisen Texte mit dem Grundmuster A mehr Lexik des Erlebens auf als die übrigen Texte?*

Die auf die Grundmuster-A- (25 Texte), Grundmuster-B- (95 Texte) und Grundmuster-C- (24 Texte) durch Textanalyse verteilten 144 Texte enthielten insgesamt 937 Belege für Lexik des Erlebens. Insbesondere der Vergleich der Mittelwerte (vgl. Tabelle 94) ergab, dass Grundmuster-A-Texte mehr Belege für Lexik des Erlebens aufwiesen als die übrigen Texte. Dies scheint für die häufigere Verwendung von Lexik des Erlebens in Grundmuster-A-Texten zu sprechen und könnte Ausdruck eines zwar nicht durch die Kinder meiner Stichprobe artikulierten, aber dennoch vorhandenen Erzählverständnisses sein.

Tabelle 94: Verteilung der vorgefundenen Belege für Lexik des Erlebens auf die Grundmuster der Textstrukturierung

	Lexik des Erlebens bei Textstrukturierung nach Grundmuster A	Lexik des Erlebens bei Textstrukturierung nach Grundmuster B	Lexik des Erlebens bei Textstrukturierung nach Grundmuster C	Gesamt
Summe	237	595	105	937
%	25,3%	63,5%	11,2%	100,0%
Mittelwert	9,48	6,26	4,38	6,51

Zwei weitere Ergebnisse meiner Untersuchungen lassen sich anhand nachfolgender Frage zueinander in Beziehung setzen: *Lässt sich in Texten, die durch Befragung als Erlebnisdarstellungen identifiziert wurden, mehr Lexik des Erlebens feststellen als in den anderen Texten?*

Meine Befragungsergebnisse („Hast du ein Erlebnis erzählt?“, vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.) wurden mit dem Ergebnis der Textanalyse (Summe der Belege für Lexik des Erlebens, vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.5, S. 123ff.) korreliert.

101 (70%) von 144 Kindern antworteten in der Befragung mit „ja“ und gaben damit an, ein Erlebnis erzählt zu haben. Wie die Tabelle 95 zeigt, fanden sich bei ihnen 672 Belege (71,7%, Mittelwert 6,65) für Lexik des Erlebens. 31 Kinder (21,5%, Mittelwert 6,16) antworteten mit „nein“ oder waren sich unschlüssig in der Antwort (12 Kinder, 8%, Mittelwert 6,17). In den Texten dieser Kinder konnten durch Textanalyse insgesamt nur 265 Belege für Lexik des Erlebens nachgewiesen werden.

Tabelle 95: Verteilung der vorgefundenen Belege für Lexik des Erlebens auf die Antwortkategorien zur Frage: Hast du ein Erlebnis erzählt?

Hast du ein Erlebnis erzählt?	Lexik des Erlebens bei Antwort: ja	Lexik des Erlebens bei Antwort: nein	Lexik des Erlebens bei Unschlüssigkeit in der Antwort	Gesamt
Summe	672	191	74	937
%	71,7%	20,4%	7,9%	100,0%
Mittelwert	6,65	6,16	6,17	6,51

Die Ergebnisse deuteten auch hier einen Zusammenhang zwischen dem in meiner Befragung bekundeten Erlebnischarakter der Darstellung und der Häufigkeit verwendeter Lexik des Erlebens an. Als Erlebnisdarstellungen identifizierte Texte enthielten mehr Lexik des Erlebens als andere Texte. Möglicherweise waren sich die Kinder meiner Stichprobe des Erlebnisgehaltes ihres Textes bewusst, obwohl sie dafür keine Begründung gaben bzw. geben mussten. Dieser Befund könnte für den Erfolg sprachdidaktischer Bemühungen des vorhandenen Lehrplankonzepts der DDR sprechen, das z.B. ein entsprechendes Übungsangebot zum Ausdrücken von Gefühlen schon in

den unteren Klassen vorsah (vgl. LEHRPLAN 1990b, S. 26f.).

### *Rechtschreibung, auffälliges Schreibverhalten und Beurteilung des Schreibproduktes durch jüngere Schulkinder*

Meine ergänzende Textanalyse bezog Aspekte einer schriftlichen Erzählleistung ein, die jüngeren Schulkindern nach meinen Erfahrungen die Konzentration auf den Inhalt und auf Formulierungen ihres Textes erschwerten: die Rechtschreibung und die Schrift.

Mit meinen textanalytischen Untersuchungen zur Rechtschreibung in den schriftlichen Erlebniserzählungen der Stichprobe ging ich der Frage nach: *Wie hoch war der Anteil von Rechtschreibfehlern in den Kindertexten?*

Ich konnte eine Abnahme von Rechtschreibfehlern von Klasse 1 zu Klasse 4 meiner Stichprobe belegen (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.3.1, S. 129ff.). Ob dies auf größere Sicherheit im normsprachlichen Bereich, auf stärkere Konzentration beim Schreiben oder auch auf die Vernachlässigung der inhaltlichen Gestaltung und der Formulierung eines Textes zurückzuführen war, konnte nicht erhellt werden. Es fehlten dafür weiter gehende Fragestellungen und daraus resultierende Befunde.

Die durch Textanalyse festgestellten offensichtlich rechtschreiblich bedingten Auffälligkeiten beim Schreiben suchte ich durch Befragungsergebnisse als solche zu bestätigen oder zu widerlegen. Dadurch verband ich Beobachtungen mit Befragungen. Von 823 insgesamt beobachteten Auffälligkeiten beim Schreiben wurden durch nachträgliche Befragung 381 (46,3%) als rechtschreiblich determiniert identifiziert (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.2, S. 151ff.).

Tabelle 96: Verteilung der durch Beobachtung insgesamt ermittelten und durch Befragung verifizierten Auffälligkeiten beim Schreiben auf die Kategorien Inhalt, Ausdruck, Rechtschreibung / Grammatik, Schrift / Form und sonstige

	Auffälligkeiten beim Schreiben: Inhalt	Auffälligkeiten beim Schreiben: Ausdruck	Auffälligkeiten beim Schreiben: Rs./Gra.	Auffälligkeiten beim Schreiben: Schrift/Form	Auffälligkeiten beim Schreiben: sonst.	Gesamt
Summe	166	36	381	224	16	823
%	20,2%	4,4%	46,3%	27,2%	1,9%	100,0%

Den Beobachtenden blieben die innersprachlichen Prozesse der Kinder beim Verfassen ihrer schriftlichen Erlebniserzählungen meist verborgen. Entsprechend zuzuordnende Auffälligkeiten konnten nicht erfasst werden; bestenfalls konnte auf sie geschlossen werden. Erfasst wurde vor allem, was wahrnehmbar war. Dies waren viele Auffälligkeiten beim Schreiben, die dem Schreibakt vornehmlich selbst zuzuordnen und für die schriftsprachliche Realisierung der Aufgabe von



besonderer Bedeutung waren bzw. mit ihr in Verbindung gebracht wurden. Das erklärt die hohe Anzahl der verifizierten Auffälligkeiten zu Rechtschreibung / Grammatik und Schrift / Form. Unter den wahrnehmbaren Auffälligkeiten dominierten die mit schrift- bzw. normsprachlichem Bezug. Dies bestätigte sich durch die für die kategoriale Zuordnung der Auffälligkeiten eingeholten Erklärungen der Kinder, obwohl einige Auffälligkeiten durchaus auch von den Beobachtenden anders interpretierbar gewesen wären.

Ein weiterer Aspekt der Zusammenschau ergab sich aus der Tatsache, dass 20 (14%) von 144 Kindern in der entsprechenden Befragung angaben, beim Schreiben „am meisten an die Rechtschreibung gedacht“ zu haben (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.3, S. 158ff.). Lediglich bei 8 von diesen 20 Kindern war durch Textanalyse tatsächlich nachzuweisen, dass sich die angegebene starke Fixierung auf die Rechtschreibung auch in einem entsprechend niedrigen Indexwert für gute Rechtschreibung niederschlug (vgl. Tabelle 97).

Tabelle 97: Übereinstimmung der durch Befragung bei 20 Kindern ermittelten Fixierung beim Schreiben auf die Rechtschreibung / Grammatik mit den durch Textanalyse ermittelten Indexwerten für gute (Indexwert <1) oder mangelnde (Indexwert >1) Rechtschreibung / Grammatik

Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht? Antwort: Rs./Gra.		ermittelte Werte
Indexwerte für Rs./Gra. <1 (gute Rs./Gra.)	Anzahl	8
	Mittelwert	,09
	Summe	,72
Indexwerte für Rs./Gra. >1 (mangelnde Rs./Gra.)	Anzahl	12
	Mittelwert	,28
	Summe	3,36
Anzahl gesamt		20

Nach meiner Untersuchungskonzeption konnten die Antworten der Kinder nur festgestellt werden; wurden aber nicht weiter hinterfragt. Aus der bekundeten Fokussierung auf die Rechtschreibung beim Verfassen der Texte konnte nicht zwingend geschlossen werden, dass dies auch so war und auch hinsichtlich der tatsächlichen Rechtschreibleistung der Kinder meiner Stichprobe erfolgreich sein musste. Welche Faktoren und in welcher Weise einzelne Faktoren die Kräfte der Kinder beim Schreiben eines Textes wirklich banden, musste so auch in Bezug auf die Rechtschreibung der Stichprobenkinder ungeklärt bleiben.

### *Schrift, auffälliges Schreibverhalten und Beurteilung des Schreibproduktes durch jüngere Schulkinder*

Die Untersuchungsergebnisse zur Fragestellung *Wie sind die Schreibleistungen jüngerer Schulkinder zu beurteilen?* (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.3.2, S. 131ff.) zeigten eine hohe Akzeptanz schrift-formaler Textanforderungen und einen relativ hohen Grad an Schriftbeherrschung mitunter schon ab Klasse 1. Und dies, obwohl die Schreibprodukte nicht im Unterricht entstanden waren

und nicht immer alle Aspekte einer Schreibleistung gleichzeitig beachtet wurden oder beachtet werden konnten. Vermutlich führte das didaktische Konzept für die unteren Klassen in der DDR zum Erlernen einer lesbaren und geläufigen Schulausgangsschrift und des ästhetischen Anordnens eines Textes auch nach formalen Kriterien bei manchen Kindern zur starken Fokussierung auf die Schrift.

Zwar war eine Einschätzung der Schreibleistung allein durch eine Textanalyse möglich, auf die Bedeutung schriftsprachlicher Aspekte und der Schrift beim schriftlichen Erzählen für die Kinder konnte aber dabei nur indirekt geschlossen werden. Wie schon in Bezug auf die Rechtschreibung sollten Beobachtungen und Befragungen der Kinder die Ergebnisse der Textanalyse fundieren.

224 (27,2%) von 823 insgesamt beobachteten Auffälligkeiten beim Schreiben ließen sich durch die kindlichen Erklärungen in der Befragung auf die Tätigkeit des Schreibens und die Schrift bzw. die Anordnung des Textes zurückführen (vgl. Tabelle 96, S. 197).

26 (18%) Kinder wählten auf die Frage „Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht?“ unter den möglichen Antworten die zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Schrift aus (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.3, S. 158ff.).

Tabelle 98: Übereinstimmung der durch Befragung bei 26 Kindern ermittelten Fixierung beim Schreiben auf das Schreiben / die Schrift mit den durch Textanalyse ermittelten Indexwerten für gute (Indexwert >7) oder mangelhafte (Indexwert <7) Schreibleistung

Woran hast du beim Schreiben am meisten gedacht? Antwort: Schreiben/Schrift		ermittelte Werte
Indexwerte für Schreiben/Schrift <1 (gute Schreibleistung)	Anzahl	2
	Mittelwert	7,00
	Summe	14,00
Indexwerte für Schreiben/Schrift >1 (mangelhafte Schreibleistung)	Anzahl	24
	Mittelwert	1,50
	Summe	36,00
Anzahl gesamt		26

Nur 2 der 26 Kinder erreichten durch ihr gutes Schreibergebnis bei der Einschätzung der Schrift nach formalen Kriterien einen hohen Indexwert auf der Werteskala zur Einschätzung der Schrift (vgl. Tabelle 98).

Offensichtlich stand auch hier die bekundete Fixierung auf die Schrift beim Schreiben im Gegensatz zum Erfolg der Bemühungen. Folgt man den Aussagen der Schreiberinnen und Schreiber, so bleibt als Fazit lediglich die Feststellung, dass Bemühungen und Bekundungen um einen formal gut geschriebenen und angeordneten Text sich jedoch nicht zwingend in der Schrift widerspiegeln müssen. Auch umgekehrt muss resümiert werden, dass weitere 8 mit einem hohen Indexwert beurteilte Schreibergebnisse entstanden, obwohl die Kinder nach eigenen Angaben sich nicht auf die Schrift und das Schreiben konzentrierten.

### *Aufgabenverständnis, Beurteilung des Schreibproduktes und Anwendung von Erzählschemata durch jüngere Schulkinder*

Die Erlebniserzählungen entstanden auf der Grundlage einer komplexen Aufgabe (vgl. Kapitel 1.3.2, S. 37ff.). Wegen der nicht unerheblichen Bedeutung des Aufgabenverständnisses für die Einschätzung der Aufgabenbewältigung befragte ich die Kinder vor dem Schreiben ihres Textes: „Hast du die Aufgabe verstanden?“

Die Befragungsergebnisse zeigten, dass vor allem in Klasse 1 mehr als die Hälfte der Kinder die Frage verneinend beantworteten oder sich unschlüssig in der Antwort waren. Erst in Klasse 4 wurde deutlich häufiger mit „ja“ geantwortet (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.1, S. 146ff.).

Meine Befragungsergebnisse zur Zufriedenheit mit dem Geschriebenen und zur kindlichen Einschätzung der Schreibprodukte (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.) verglich ich mit Ergebnissen der Textanalyse, um Erkenntnisse zu nachstehenden übergeordneten Fragestellungen zu gewinnen:

- *Welches Aufgabenverständnis besaßen die Kinder meiner Stichprobe zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses?*
- *Wie beurteilten die Kinder ihr Schreibprodukt?*

Nur 18 (19%) von 94 Kindern, die auf die entsprechende Frage nach ihrem Aufgabenverständnis mit „ja“ antworteten, lieferten einen durch meine Textanalyse bestätigten Grundmuster-A-Text, also einen Erzähltext ab (vgl. Ergebnisse Kapitel 3.2.3, S. 117ff.). Die Texte der übrigen Kinder (81%) waren den Textstrukturierungs-Grundmustern B oder C zuzuordnen und somit keine Erzähltexte (vgl. Tabelle 99).

Tabelle 99: Übereinstimmung des in der Befragung bekundeten Aufgabenverständnisses (Hast du die Aufgabe verstanden? Antwort: ja) mit den durch Textanalyse ermittelten Grundmustern der Textstrukturierung

Hast du die Aufgabe verstanden? Antwort: ja	Textstrukturierung nach Grundmuster A	Textstrukturierung nach Grundmuster B oder C	Gesamt
Anzahl	18	76	94
%	19%	81,0%	100%

Durch die Konfrontation meiner Befragungsergebnisse mit Ergebnissen meiner Textanalysen sollte geprüft werden, ob die Selbsteinschätzung dieser Kinder auf einer realistischen Grundlage beruhen.

Nach dem Schreiben wurden die Kinder anhand von Detailfragen zur nachträglichen Beurteilung ihres Schreibproduktes aufgefordert (z.B. „Hast du erzählt?“ „Hast du 1 Erlebnis erzählt?“ usw.).

49 (34%) aller 144 Kinder beantworteten jede der auf die einzelnen Anforderungen der komplexen Aufgabe bezogenen Detailfragen mit „ja“ (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.).

Wie die Tabelle 100 zeigt, konnte zusammenschauend nur bei wenigen Kindern eine Übereinstimmung von kindlicher Beurteilung des Schreibproduktes und entsprechenden Textanalysen festgestellt werden. 10 (20%) der Kindertexte entsprachen tatsächlich einer Grundmuster-A-Textstrukturierung nach SEIDEL (vgl. Kapitel 1.2.5, S. 25ff.) bzw. 16 (32%) der Texte dem Erzähltextstrukturmodell von WILKE (vgl. Kapitel 3.1.5, S. 102ff.) und wurden durch die kindlichen Schreiberinnen und Schreiber somit zutreffend beurteilt.

Tabelle 100: Übereinstimmung der durch Befragung erfassten kindlichen Beurteilung des Schreibproduktes mit der durch Textanalyse ermittelten Textstruktur nach SEIDEL und WILKE

Kindliche Beurteilung des Schreibproduktes ermittelt durch aufgabenbezogene Teilfragen	Antwort auf alle Teilfragen mit "ja"	Grundmuster-A-Textstrukturierung nach SEIDEL	Erzähltextstruktur nach WILKE
Anzahl	49	10	16
%	100%	20%	32%

Damit konnte zumindest bei 16 bzw. 10 Kindern der Stichprobe auf das Vermögen zur Einschätzung ihrer Erzählleistung anhand von Detailfragen geschlossen werden.

Obwohl sich nicht alle Aspekte der komplexen Aufgabenstellung derartig verifizieren ließen, möchte ich meine konfrontative Vorgehensweise als Problemaufriss und erkenntnisproduktiv für weitere Untersuchungen zum Aufgabenverständnis und zur Aufgabenlösung beim Verfassen von Texten verstanden wissen.

Wie schon an anderer Stelle diskutiert, erwiesen sich derartige Befragungen aus inhaltlichen und forschungsmethodischen Gründen als äußerst problematisch (vgl. Kapitel 4.1.4, S. 163ff.). Dennoch verdeutlichten die Befragungsergebnisse insgesamt eine zunächst relativ ausgeglichene Zufriedenheit der Kinder mit ihrer Schreibleistung. Weitere Nachfrageergebnisse belegten differenzierender dann aber zunehmende Unzufriedenheit mit der Rechtschreibung und der Schrift (vgl. Ergebnisse Kapitel 4.1.4, S. 163ff.). Eine ähnlich differenzierte Sicht ergaben die Antworten zur Anzahl der erzählten Erlebnisse und zur Verständlichkeit des Erzählten.

Im Kontext aufgabenbezogenen Schreibens der DDR-Sprachdidaktik hätten diese Ergebnisse möglicherweise eine Begründung für größere didaktische Anstrengungen in Bezug auf die Aufgabenanalyse und zum kindlichen Aufgabenverständnis geliefert. Kritische Anmerkungen zur Arbeit mit solchen komplexen Aufgabenstellungen (vgl. FRIEDRICH, BO. 1989) ließen bereits erkennen, dass dies zu einer weiteren, die Schreiblust hemmenden kognitiven Überforderung geführt hätte.

### *Beobachtungen und Befragungen zu auffälligem Schreibverhalten jüngerer Schulkinder*

Auffälliges Schreibverhalten der Kinder meiner Stichprobe sollte nicht nur erfasst und kategorisiert, sondern auch durch eine Befragung der Schreiberinnen und Schreiber zusätzlich überprüft werden. Dadurch wurde die Kategorisierung beobachteter Auffälligkeiten beim Schreibprozess qualitativ gestützt. Wie sich zeigte, stimmte trotz langjähriger Praxiserfahrung der Beobachtenden im Umgang mit jüngeren Schulkindern die Kategorienzuweisung aus den Beobachtungen mit der aus den Befragungen oft nicht überein. Diese Erkenntnis begründete auch nachträglich meinen gewählten Untersuchungsansatz, Texte jüngerer Schulkinder nicht nur hinsichtlich ihrer Erzähl-, sondern auch als Leistung schreibenlernender Kinder zu sehen.

## **5.2 Wertung meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen**

Meine Untersuchungen sollten ursprünglich dazu beitragen, das Forschungsdefizit in Bezug auf schriftliche Erlebniserzählungen von jüngeren Schulkindern zu beseitigen und Konsequenzen für die Schulpraxis in den unteren Klassen der ehemaligen DDR abzuleiten. Durch die Erprobung und Ergänzung dafür geeignet erscheinender Untersuchungsinstrumentarien konnten Erkenntnisse erbracht werden, die - bezogen auf die Stichprobe - einerseits in der Geschichte der DDR-Forschung, andererseits aber auch durchaus für die gegenwärtige Schreib- und Erzählforschung relevant sind.

Die in den Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) konzipierten und in meinen Nachuntersuchungen nachvollzogenen und ergänzten Forschungsinstrumentarien bewährten sich in meiner Stichprobe unterschiedlich und zeigten Möglichkeiten und Grenzen der beschriebenen Erzähltextanalysen auf.

Folgende Gesichtspunkte sollen eine Gesamteinschätzung meiner Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen erleichtern:

### *Stichprobenziehung*

Ein zentrales Problem qualitativer und quantitativer Untersuchungen ist die Auswahl einer statistisch und inhaltlich repräsentativen Stichprobe. Dies zeigte sich auch bei meiner Stichprobenziehung (vgl. Kapitel 2.3, S. 76ff.). Als positiv kann dennoch gewertet werden, dass für meine Untersuchung eine Stichprobe ausgewählt wurde, die zur Untersuchungsthematik eine in anderen Arbeiten (vgl. WILKE 1982, SEIDEL 1988) nicht einbezogene Altersgruppe betraf und damit vergleichend nun stichprobenbezogene Aussagen zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der DDR ermöglichte. Zudem machte sie diesbezüglich Daten - zumindest thematisch eng begrenzt - für eine historisch verwertbare didaktische Betrachtung zugänglich.

Unter Berücksichtigung der für das jüngere Schulalter relevanten vier Klassenstufen, beider Geschlechter und von drei definierten Leistungsgruppen sollten differenziertere Erkenntnisse über

den Forschungsgegenstand gewonnen werden, als es in den genannten beiden anderen Arbeiten möglich war. Dies betraf insbesondere den Leistungsgruppenbezug der Stichprobe.

Bei der Handhabung der Instrumentarien (z.B. Zählen von Sätzen, Erkennen der Gliederung von Texten, Lesbarkeit der Texte u.a.) zeigten sich in allen Untersuchungsteilen und beim gesamten Vergleich mit den Untersuchungen von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) stichprobenbedingte Einschränkungen. Manche Analysegesichtspunkte trafen z.B. für die Altersgruppe jüngerer Schulkinder nicht zu (z.B. das Erheben von Zeitangaben aus Texten) bzw. waren nur in Form von Beobachtungen und Befragungen möglich. Dies war dennoch erkenntnisproduktiv, weil nur so sich erkennen ließ, was sich in meinen Nachuntersuchungen stichprobenspezifisch als ungeeignet erwies und für die Anpassung meines Forschungsinstrumentariums bedeutsam war.

### *Nutzung, Ergänzung und Überprüfung vergleichbarer Untersuchungen*

Ein besonderes Anliegen meiner Arbeit war die Nutzung, Ergänzung und Überprüfung vergleichbarer Untersuchungen. Da dies in der vorgefundenen Literatur zu meinem Untersuchungsgegenstand zu wenig Berücksichtigung fand, wollte ich entsprechendes leisten. Zusammen mit den Arbeiten von WILKE (1982) und SEIDEL (1988) ermöglicht meine Arbeit auch eine Zusammenschau entsprechender Ergebnisse zu drei Stichproben und einen Forschungsgegenstand bzw. zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen in allen Schulstufen und darüber hinaus. Allein dies scheint mir für eine mögliche Erörterung nicht nur zur DDR-Sprachdidaktik von Wert.

### *Methodenkombination*

Aus der Methodenkombination von Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen erhoffte ich mir im forschungsmethodologischen Sinne einer Triangulation (vgl. LAMNEK 1988) einen besseren Zugang zum Forschungsgegenstand. Dies war nötig, da den Besonderheiten meiner Stichprobe (jüngeres Schulalter) und meiner Materialbasis (Texte von Schreibanfängerinnen und -anfängern) durch eine alleinige Textanalyse nicht entsprochen werden konnte. Der Erkenntniszuwachs ergab sich insbesondere durch das Erkennen und Ausgleichen von Schwächen der Einzelmethoden, was forschungsmethodisch anregend war.

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten stellte eine weitere Herausforderung dar. In meiner Untersuchung war sie angebracht. Eine Kombination aus unterschiedlichen methodischen Zugängen erwies sich insgesamt als sinnvoll. Obwohl die gewählte Methodenkombination nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen führte, ergab sich für mich allein aus diesem Forschungsansatz ein Erkenntnisgewinn:

Vor- und Nachteile der nachvollzogenen Textanalysen konnten herausgestellt, Beobachtungen zu auffälligem Schreibverhalten von jüngeren Schulkindern dazu in Beziehung gesetzt und einige

forschungsmethodologische Grenzen beim Befragen von kindlichen Schreiberinnen und Schreibern aufgedeckt werden.

Unter Berücksichtigung der schon an anderer Stelle kritisierten Fragetechnik bei der Erhebung meiner Daten scheint ein verbessertes Untersuchungsinstrumentarium notwendig, das Befragungen, Beobachtungen und Textanalysen miteinander in Beziehung setzt.

Der Wert dieser Methodenkombination ergibt sich für mich auch aus der Tatsache, dass sie in Bezug auf das schriftliche Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter erstmals einen Zusammenhang zwischen Erzähl- und Schreib-, Schreibprodukt- und Schreibprozess- sowie schreibdidaktischer Forschung in der DDR herstellte.

Wenngleich ich auf größere Erfahrungen bei der Anwendung der kombinierten Untersuchungsinstrumentarien nicht zurückgreifen konnte, diese aber wünschenswert gewesen wären, bieten die vorgelegten Untersuchungsergebnisse vielfältige Anregungen für eine weitere theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Zur schulpraktischen Anwendung bei der Analyse von schriftlichen Erzählleistungen in der Schulpraxis eignen sich die eingesetzten Forschungsinstrumentarien nur bedingt.

Nicht unerwähnt bleiben sollte auch mein sich untersuchungsmethodisch, quantitativ und qualitativ von den Vergleichsarbeiten unterscheidender Zugriff auf die Untersuchungsergebnisse durch eine Zusammenschau von Textanalysen, Beobachtungen und Befragungen sowie das Aufdecken von Zusammenhangsbeziehungen zwischen den genannten Untersuchungsteilen (vgl. Kapitel 5.1, S. 190ff.).

### *Bedeutung für die Erzähl- und Schreibforschung in der DDR*

Wie schon in meinem Literaturbericht (vgl. Kapitel 1, S. 10ff.) festgestellt, beschäftigten sich in der DDR nur wenige Arbeiten mit dem schriftlichen Erzählen von Erlebnissen im jüngeren Schulalter. Meine Untersuchungen leisteten im Kontexte der Erzählforschung nicht nur einen Beitrag zum Thema „Erlebniserzählung“, sondern behandelten auch das Entstehen und die Schriftlichkeit dieser Texte im Bezugsrahmen der Schreibforschung, was sich unter Berücksichtigung des Alters der Kinder der Stichprobe als neu und als gewisses Alleinstellungsmerkmal in der DDR-Forschung darstellte.

Wenngleich meine Untersuchungen nur aspekthaft Zusammenhänge zwischen der formalen Schreibleistung und der Erzählleistung jüngerer Schulkinder aufdecken konnten, dienen sie rückblickend auch als ein Beleg für die sich verändernde Sicht von Forschungen in der DDR zu Schreib- und Erzählleistungen jüngerer Schulkinder.

### *Bedeutung für die Schulpraxis in der DDR*

Die schulpraktische Motivation meiner Untersuchungen erwuchs aus einem bestimmten

gesellschaftlichen Kontext, der bei ihrem Abschluss nicht mehr gegeben war.

Um meine Untersuchungsergebnisse unter dem Aspekt ihrer nunmehr nur noch historisch interessanten schulpraktischen Bedeutung für die DDR-Didaktik aus meiner heutigen Sicht zu überblicken, sollen nun entsprechende Erkenntnisse aus meinen Untersuchungen praxisrelevant resümiert und diskutiert werden:

Unter der Voraussetzung, dass die erhobenen Erlebniserzählungen tatsächlich durch das im Kapitel 1.3.1, S. 36, dargestellte didaktische Konzept der Arbeit mit komplexen kommunikativen Aufgabenstellungen beeinflusst wurden, könnten die schon in Klasse 1 vorgefundenen Belege für entfaltete Darstellungen und Erzählstrukturen auf die Eignung des in der DDR vorherrschenden didaktischen Ansatzes hinweisen. Eine Erhebung darüber, inwieweit die Kinder der Stichprobe nach dem beschriebenen Konzept tatsächlich unterrichtet wurden, lag nicht vor.

Meine Befragungsergebnisse zum kindlichen Verständnis komplexer Aufgabenstellungen (vgl. Kapitel 4.1.1, S. 146ff.) zeigten, dass die Kinder der Stichprobe ein relativ uneinheitliches Aufgabenverständnis bekundeten. Differenzierende Nachfragen führten zu einer eher noch größeren Uneinheitlichkeit in den Antworten.

Rückschauend hätten die Ergebnisse meiner Untersuchung möglicherweise dazu beigetragen, die Arbeit mit komplexen Aufgabenstellungen im DDR-Sprachunterricht didaktisch-methodisch weiter zu überdenken, weil sie jüngere Schulkinder zu überfordern schien oder nicht in geeigneter Weise praktiziert wurde. Es ist anzunehmen, dass sich erst allmählich und durch die übende Auseinandersetzung mit solchen Aufgabenstellungen eine Entwicklung hin zur Beachtung komplexer Anforderungen vollzog.

Komplexe Aufgabenstellungen wurden von den Kindern der Stichprobe nur unzureichend erfasst. Dies legte einerseits die Schlussfolgerung nahe, das Erfassen solcher Aufgaben zu üben, andererseits ließ sich daraus auch folgern, Erzähl- und Schreibfreude nicht durch ohnehin schwer oder kaum zu erfassende komplexe Aufgabenstellungen zu beeinträchtigen.

Für die Schulpraxis der DDR stellt sich rückschauend auch die Frage, ob insbesondere in den unteren Klassen eine Orientierung an traditionellen Erzählmustern produktiv war. Aus meiner heutigen Sicht sollte auch *schriftliches* Erzählen vor allem der eigentlichen Funktion des Erzählens im (Schul-)Alltag genügen: Es sollte unterhaltend, fabulierend-informierend und für den Sprachgebrauch motivierend sein. Nach der Logik des Konzeptes der DDR-Sprachdidaktik hätte als Konsequenz aus meinen Untersuchungen für die Verschriftung von Erzählinhalten verstärkter zunächst entweder die Erzählsituation oder die Schreibsituation im Vordergrund stehen müssen, weil gleichzeitige Erzähl- und Schreibanforderungen bei einigen Kindern eine Überforderung vermuten ließen.

Die Ergebnisse meiner Untersuchungen zu Erzähl- und Schreibleistungen jüngerer Schulkinder lassen für das didaktische Konzept der Schulpraxis in der DDR folgende Wertungen und Schlussfolgerungen zu:



- **Mündliches und schriftliches Erzählen sollte nicht von Anfang an so unlösbar verschränkt werden**, weil schriftliches Erzählen andere Anforderungen als mündliches Erzählen stellt. Didaktisch-methodische Bemühungen sollten darauf gerichtet sein, dass das Kind ein persönlich bedeutsames Thema auf ein Ereignis hin konzentriert erzählen kann. Ausgehend von einem Erzählkern könnte entfaltetes Darstellen angeregt werden und sich durch Schreiben nach und nach differenzierter ausbilden. Die Erwartungshaltung von Lehrerinnen und Lehrern sollte nicht vom Bild traditioneller Höhepunktdarstellungen geprägt, aber für die Förderung der Könnensentwicklung mit dem Wissen darum vertraut sein.
- **Schriftliches Erzählen sollte zeitiger beginnen:** Die Könnensentwicklung im Bereich des schriftlichen Erzählens nach dem Lehrplan der DDR sollte früher als in Klasse 3 beginnen und die Schriftlichkeit der sprachlichen Darstellung, das Schreiben, besonders im Blick haben. Die vorgefundenen wenig entfalteten Texte wiesen auf Übungsbedarf im detaillierten Erzählen hin. Erfolge hätten sich vermutlich eher durch möglichst frühzeitige und häufige Anforderungen an schriftliches Erzählen einstellen können als durch erst späte Erzähl- und Schreibanforderungen wie in der DDR.
- **Arbeit mit einem Grundwortschatz bewirkte Richtigschreibung geübter Wörter auch beim Verfassen von Texten:** Die Arbeit mit einem definierten Mindest-, Grund- oder Übungswortschatz (vgl. WENDELMUTH 1972, 1990) im Rechtschreibunterricht hatte offensichtlich auch positive Auswirkungen auf die Schreibleistungen im gesamten Unterricht der unteren Klassen und schien sich zu bewähren.
- **Die (schrift-)sprachliche Darstellung der mit einem Erlebnis verbundenen Gefühle gelang jüngeren Schulkindern nur selten.** Im schulischen Alltag der DDR wurde oft die bloße Übernahme plakativer Sprachmuster anhand von Tafelbildern oder ähnlicher Vorgaben bei der Arbeit am Wort und am Satz praktiziert, was offenbar nicht zu dem gewünschten Erfolg führte. Erfolg versprechender wäre die intensivere Arbeit an der Begriffsbildung der Kinder im Alltag und das Erstellen individuell geprägter Auswahlhilfen für das Ausdrücken von Gefühlen im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch.
- **Die Arbeit mit komplexen Aufgabenstellungen erbrachte nicht die erhofften Transferleistungen:** Jüngere Schulkinder bezogen aufgabenanalytische Übungsprozeduren durch Unterricht zwar auf die ihnen exemplarisch vorgeführten Lösungsmechanismen; ihren Wert für (anschließende) eigene lebenspraktische Darstellungen erkannten jüngere Schulkinder meist jedoch nicht. Wünschenswert erschien für die Schulpraxis das noch bewusstere Reagieren auf bzw. das Aufgreifen von realen Erzähl- und Schreibanforderungen des täglichen Lebens, auch wenn dies nicht immer sofort in das aktuelle Unterrichtskonzept und zu den detaillierten Lehrplanvorgaben passte. Voraussetzung dafür war allerdings eine gewisse Freiheit, die so in dem gegebenen Lehrplankonzept nicht bestand.
- **Die Motivation zum Erzählen und Schreiben sollte sich aus realen Anlässen ergeben:** Trotz besseren Wissens unterstellte die meist aus einer fiktiven kommunikativen Situation abgeleitete konkrete Darstellungsaufgabe den Kindern eine Motivation zum Verfassen eines erzählenden Textes, die sie nicht zwingend hatten. Grundsätzlich wäre für jüngere Schulkinder ein Unterricht wichtig, der schriftliches Erzählen an den Bedürfnissen, Erfahrungen, Motivationen und aktuell-lebenspraktischen Erfordernissen ausgerichtet.
- **Die Arbeit mit einem Rahmenthema wirkte sich bei den Kindern der Stichprobe nicht nachteilig auf die Themenwahl der konkreten Darstellungen aus.** Aus der Vielfalt der vorgefundenen Erzählthemen konnte geschlossen werden, dass thematisch eingegrenzte Beispielvorgaben aus Unterrichtshilfen in der Unterrichtspraxis und auch bei spontaner Schreibforderung nicht zwingend zur Monotonie in der Themenwahl führen müssen.

## 6      **Ausblick für weitere Forschungen und die Schulpraxis**

Seit der Konzeption und der Datenerhebung meiner Untersuchungen sind mehr als 10 Jahre vergangen. Meine Arbeit wurde unter den in der DDR üblichen Forschungsbedingungen begonnen, nach der sogenannten politischen „Wende“ fortgesetzt und im Kontext neuer Erfahrungen und Erkenntnisse zum Abschluss gebracht. Nur noch schwer nachvollziehbar und zu überschauen ist für mich in dieser Situation, was zu Beginn meines Forschungsvorhabens außerdem noch forschungsmethodisch möglich oder nicht möglich, theoretisch erschließbar, im Rahmen meines Forschungsvorhabens überhaupt zugänglich und praktisch machbar gewesen wäre. Die Verwirklichung meiner Forschungskonzeption auf der Grundlage der 1990 erhobenen Forschungsdaten war durch den Wandel des in der DDR eher engen und als Beitrag zur staatsweiten Schulentwicklung angelegten Forschungsrahmens nach der „Wende“ funktionslos, aber jetzt in einen weiteren Forschungsrahmen zu stellen und dort bemerkenswert relevant. Dies soll deutlich werden, wenn ich abschließend aus meiner Arbeit nun Vorschläge für weitere Forschungen ableite und Folgerungen für die Schulpraxis in der gegenwärtigen Situation ziehe.

### 6.1    **Ausblick für weitere Forschungen**

Die gegenwärtige und für das jüngere Schulalter relevante Erzähl- und Schreibforschung orientiert sich nach ihrer auch kritischen Beschäftigung mit der Erlebniserzählung (vgl. GEISLER 1968) und Modellen des Schriftspracherwerbs (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1998b) zunehmend mehr mit dem mündlichen Erzählen und der Entwicklung von Textkompetenz bzw. dem „Schreiben als kulturelle Tätigkeit“ (vgl. z.B. FEILKE / PORTMANN 1996, DEHN 1991, 1992, 1999, WEINHOLD 2001). Dabei spielen unterschiedliche Textsorten und ein „weit gefasster Textbegriff“ eine größere Rolle als das Erzählen von Erlebnissen.

Um dem Erzählverständnis jüngerer Schulkinder im Kontext von Erzähl- und Schreibforschung näher zu kommen, müssten vertiefende Untersuchungen z.B. der Frage nachgehen, was Kinder im Grundschulalter unter *Erzählen* verstehen und ob dies nur mündlich oder auch schriftlich realisiert werden kann. Solche Fragestellungen erscheinen zu Zusammenhangsbeziehungen von Erzählen und Schreiben erkenntnisproduktiv, zumal manche Kinder meiner Stichprobe diese Zusammenhänge nicht sahen.

Aus der Vielfalt möglicher Ansatzpunkte meiner Arbeit für weiterführende, theoretische und experimentelle Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen jüngerer Schulkinder sind die folgenden Themen aus meiner Sicht besonders relevant und versprechen vertiefende Erkenntnisse:

- Vergleich zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen jüngerer Schulkinder,
- differenzierte Untersuchungen von Schreibprozess und Schreibverhalten beim Verfassen erzählender Texte,
- Aufdecken von Beziehungen zwischen Erzählen, Schreiben und Beurteilen des Schreibproduktes in Fallbeispielen,
- Langzeituntersuchungen zur Entwicklung schriftlichen Erzählens.

Statt der Überprüfung von Hypothesen könnten sich Arbeiten zu den genannten Themen auch dem Finden von Fragestellungen zum schriftlichen Erzählen widmen. Neben den angedeuteten Forschungsrichtungen könnte auch eine erneute Untersuchung des schriftlichen Erzählens von Erlebnissen im Grundschulalter mit folgendem Design einen interessanten Vergleich zwischen Erzählleistungen jüngerer Schulkinder 1990 in der DDR und von Kindern im Grundschulalter heute ermöglichen:

- Schriftliches Erzählen eines Erlebnisses (Videoaufnahmen)
- Vorlesen der entstandenen Texte durch die Schreiberinnen und Schreiber, um verständnishemmende Passagen zu identifizieren (Tonaufnahmen)
- Gemeinsames Anschauen des Videos und Befragung der Kinder zu beobachteten Auffälligkeiten beim Schreibprozess (Tonaufnahmen als Protokoll)
- Textanalysen analog zu meinen Untersuchungen
- Befragung der Kinder zum entstandenen Text
- Vergleich der textanalytischen Aussagen mit den Befragungsergebnissen zum Entstehen des Textes

Diese Skizze deutet heutige Möglichkeiten für das Untersuchungsdesign an, die mir für meine Arbeit nicht so oder schon allein aus materiellen Gründen nicht zur Verfügung standen. Video- und Tonaufnahmen würden z.B. das Protokollieren von Auffälligkeiten während der Beobachtung überflüssig machen oder als zusätzliche Dokumentationsmöglichkeit vorliegen. Die Beobachtungen könnten weniger selektiv erfolgen.

Durch finanziell begrenzte Forschungskapazitäten sind für die Realisierung eines solchen Forschungsvorhabens allerdings auch gegenwärtig Beschränkungen wahrscheinlich.

## **6.2 Ausblick für die Schulpraxis**

Im Kapitel 5.2, S. 201ff., stellte ich mögliche Folgerungen aus meinen Untersuchungsergebnissen für die Sprachdidaktik in der Schulpraxis der DDR dar. Nun sollen auf der Grundlage meiner Untersuchungen einige Thesen zum aktuellen, von konstruktivistischen Ansätzen geprägten Grundschulunterricht abschließend aufzeigen, welche Bedeutung ich dem Erzählen von Erlebnissen beim schriftlichen Sprachhandeln von Grundschulkindern im gegenwärtigen Unterricht beimesse:

Schriftliches Sprachhandeln jüngerer Schulkinder erwächst heute - anders als unter den Bedingungen meiner Datenerhebung - in der Regel aus eigenaktiven Schreibimpulsen, wird möglichst kindgeleitet begleitet und in für Kinder realen kommunikativen Situationen realisiert, die sich als „Situationen authentischen Schreibens“ charakterisieren lassen. Schreibbegründungen und -ziele sollten sich aus der Freude am Schreiben, aus der persönlichen Bedeutsamkeit des Themas und aus bestimmten Ansprüchen (vgl. BARTNITZKY 2002, S. 20) ergeben und determinieren den gesamten Prozess des Verfassens eines Textes. Dies gilt auch, wenn Kinder Erlebnisse aus dem persönlichen Bereich oder aus dem Schulleben erzählen wollen. Schriftliches

Erzählen von Erlebnissen darf dabei nicht als alleinige und idealisierte Form schriftlichen Darstellens im Grundschulalter verstanden werden.

So gemachte Schreiberfahrungen, die auch als Erfahrungen aus freiem Schreiben bezeichnet werden können, werden durch Erfahrungen aus angeleitetem Schreiben ergänzt. Hierin sehe ich eine weitere Möglichkeit, Grundschulkinder zum Schreiben anzuregen, als bisher beschrieben wurde. Besonders bedeutsam ist dies für Kinder, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Meine Untersuchungsergebnisse lassen vermuten, dass auch nach einem, dem angeleiteten Schreiben vergleichbaren didaktischen Konzept - wie es in der DDR praktiziert wurde - nicht alle Kinder in gleicher Weise über Erzähl- und Schreiberfahrungen sowie Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten verfügen. Auch bei angeleitetem Schreiben sind die Kinder individuell zu motivieren, zu fördern und zu stützen. Einheitliche, für alle Kinder gleich geltende, traditionelle Schreibaufgaben (wie auch zu meinen Untersuchungen) und damit meist formale, lebensferne und idealisierte Erwartungsmuster und Textsorten wie die Erzählung, der Bericht und die Beschreibung sind beim angeleiteten Schreiben abzulehnen. Das Lösen von „typisierten“ (vgl. SEIDEL 1988, S. 153) oder regelmäßig wiederkehrenden Darstellungsaufgaben wie z.B. das Erzählen eines Ferienerlebnisses sollte ins „didaktische Museum“ (vgl. BARTNITZKY 2002, S. 22) gehören. Wenn Kinder in ihren schriftlichen Erlebniserzählungen die in meiner Untersuchung beschriebenen Erzählschemata von sich aus anwenden, ist dies zu stützen, zumal das später für den Umgang mit künstlerisch-literarischen Texten und für Textinterpretationen hilfreich sein wird.

Das Schaffen einer Schreibkultur, die Schreiben als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt versteht und in Schreibprojekten und Schreibkonferenzen realisiert wird, verspricht Lernerfolge beim Texte verfassen. Freies und kreatives Schreiben als selbst bestimmtes Schreiben hat große Bedeutung für kindliche Schreiberfahrungen und nimmt dabei einen wichtigen Platz ein (vgl. BARTNITZKY 2002, 19f.).

Aus meinen erzähltextspezifischen und schreibprozessbezogenen Untersuchungen gewonnene Erkenntnisse können dazu beitragen, gegenwärtige Konzepte der Sprachdidaktik besser zu begleiten und fundierter zu gestalten.

In Auswertung meiner Untersuchungsergebnisse und in Anlehnung an „Hilfen zur Unterrichtsplanung für das Verfassen von Texten“ (vgl. VORLÄUFIGER RAHMENPLAN 1988, Anhang) möchte ich abschließend mein Konzept der Befähigung jüngerer Schulkinder zum schriftlichen Erzählen von Erlebnissen in der Schulpraxis skizzieren.

Schriftliches Erzählen von Erlebnissen sollte unter Beachtung eines weit gefassten Textbegriffes nur eine unter vielen Möglichkeiten zum Verfassen von Texten sein. Beginnend mit vielfältigen Gelegenheiten zum spontanen Schreiben schon im Anfangsunterricht sollten Kinder im jüngeren Schulalter zum planvollen Schreiben befähigt werden.

### *Motivation zum Schreiben*

Für das Verfassen eines Textes ist die Motivation des Schreibers / der Schreiberin von zentraler Bedeutung. Dies gilt in gleicher Weise auch für das schriftliche Erzählen von Erlebnissen. Von Anfang an sollten Kinder beim Verfassen von Texten die kommunikative Funktion des Schreibens erfahren. Deshalb sind insbesondere solche Schreibanlässe zum schriftlichen Erzählen aufzugreifen, die sich aus der kommunikativen Praxis der Kinder bzw. aus ihrem Alltag ergeben und wirklichkeitsnah sind. Mitunter können aber auch Schreibanlässe geschaffen werden, um Kinder im Sinne angeleiteten Schreibens zum Mitteilen von Erlebnissen zu motivieren. Das fiktive Hineinversetzen der Kinder in einen vorgestellten Schreib Anlass stellt hohe kognitive Anforderungen, verlangt meist eine Fantasiel eistung und sollte in einem didaktischen Konzept zum schriftlichen Erzählen entsprechend begleitet werden.

Je planvoller Texte verfasst werden sollen, desto wichtiger sind das Herausarbeiten der Schreibabsicht und das Beachten etwaiger Aufgabenstellungen. Die Kenntnis des Adressaten und der genauen Schreibabsicht / Funktion des Textes kann zur Schreibmotivation beitragen, ist in der Regel für Kinder jedoch unwichtig. Wirkungsorientierung sollte auf Verständnissicherung des Kindertextes gerichtet sein. Übungen im Analysieren und Beachten von Aufgaben- und Themenstellungen zum schriftlichen Erzählen sollten gleichberechtigt neben einfachen Erzählanforderungen (Schreibe eine Geschichte!) und Gelegenheiten zum freien Schreiben stehen. So kann die Schreibmotivation durch Fordern, Fördern und eigenaktiv-entdeckende Schreiberfahrungen wachsen.

### *Aufbereiten einer Schreibaufgabe*

Notwendig ist eine individuell angepasste Schreibanleitung bzw. das Aufbereiten einer Schreibaufgabe immer dann, wenn die Schreibmotivation der Kinder beim freien Schreiben nachlässt und die entstandenen Texte inhaltlich, sprachlich und in der Gestaltung der äußeren Form auf gleichem Niveau verharren (vgl. ALTENBURG 2000). Das Aufbereiten einer Schreibaufgabe sollte sich dann auf das inhaltlich-sachliche Erschließen des Erzählthemas, seine Eingrenzung, das Sammeln von Ideen, auf das Arbeiten am Textaufbau oder das Erstellen eines Schreibplans beziehen. Auch das sprachlich-stilistische Gestalten des Erzähltextes durch die individuelle Arbeit an Wort und Satz, an der Erweiterung von Satzbaumustern, bei der Auswahl geeigneter Sprachmittel und an der Normsprachlichkeit eines Textes hat große Bedeutung. So lernen die Kinder unter Anleitung, erzählspezifische Darstellungsmittel bewusst zu wählen und ihre Wahl zu begründen sowie Gestaltungsgesichtspunkte (Raumgestaltung, Absätze, Unterstreichungen, Schrift) zu beachten.

### *Schreiben eines Entwurfs*

Das Niederschreiben eines Textes bzw. eines Erzähltextes kann je nach Aufgabenstellung in

verschiedenen Sozialformen erfolgen. Es sollte zur Regel werden, einen Text zunächst erst zu entwerfen bzw. als Entwurf nieder zu schreiben. Dafür sollten Schreibhilfen bereit stehen. Das Schreiben eines Entwurfs sollte ebenso wie das Überarbeiten und Korrigieren eines Textes zu den selbstverständlichen Teilschritten beim Verfassen von Texten gehören.

### *Überarbeiten und Korrigieren eines Textes*

Schon in der Grundschule ist an der Motivation der Kinder zu arbeiten, einen (Erzähl-)Text möglichst inhaltlich, sprachlich und ästhetisch ansprechend zu gestalten. Deshalb sind die Kinder nach und nach in Techniken des Überarbeitens und Korrigierens von Texten einzuführen und mit verschiedenen Beratungs- und Arbeitsformen (individuelles Überarbeiten, Schreib- und Redaktionskonferenzen, Anbahnen von Selbst- und Partnerkontrolle, ...) vertraut zu machen. Das aufmerksame Lesen des Entwurfs, das Austauschen der Texte, das Beachten von Schreibhinweisen anderer Kinder und der Lehrerin / des Lehrers und das Sprechen über die Lesbarkeit der Schrift münden schließlich in das Abschreiben der überarbeiteten Fassung bzw. das Neufassen des Textes. Eine anschließende Lehrerkorrektur mit vereinbarten Korrekturzeichen und Schreibhinweisen im Rahmen der verbalen Beurteilung eines so entstandenen Textes sollte vor allem der Motivation der Kinder zu weiterem Schreiben dienen.

### *Veröffentlichen eines Textes*

Das Kennenlernen verschiedener Veröffentlichungsformen von Texten bzw. von Erzähltexten soll den Kindern die Bedeutung des Schreibens nicht nur sinnfällig machen, sondern auch zur wachsenden Schreibmotivation beitragen. Das Veröffentlichen selbst geschriebener Texte durch Aushängen an der Pinnwand, Auslegen zur Elternversammlung, Einbeziehen in Projekte und Schulfeste, Integrieren in Sammelarbeiten und Geschichtenbüchern, Vorlesen, Einschicken an Kinderzeitschriften u.ä. kann sich positiv auf die Gestaltung von Texten auswirken. Mit pädagogisch-didaktischem Geschick tragen die vielfältigen Möglichkeiten des Veröffentlichens dazu bei, dass die Kinder beim Schreiben ästhetische Gesichtspunkte stärker beachten, eine ansprechende Schrift und Textgestaltung berücksichtigen sowie gegebenenfalls Bilder und Zeichnungen einbeziehen. Die Texte können in verschiedenen Sozialformen vorgelesen, ausgetauscht und in Teilen verglichen werden. So hergestellte Realitätsbezüge fordern schon in der Grundschule dazu heraus, auf Rückmeldungen einzugehen, begründet Stellung zu nehmen, Texte vielfältig im Alltag einzusetzen und adressatenbezogen zu verfassen. Dies gilt auch für das schriftliche Erzählen von Erlebnissen.

Das vorstehend skizzierte didaktische Konzept zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule sollte eingebettet sein in ein schon im Vorschulalter begründetes und in der Schule weiter entfaltetes Konzept mündlichen Erzählens von Kindern und Erwachsenen überhaupt (vgl. CLAUSSEN 2000).

Eine gesellige Erzählpraxis, Erzählrituale, Erzählen in verschiedenen Sozialformen und das Sammeln von Erfahrungen zum Erzählen in einer „Erzählwerkstatt“ kennzeichnen aspekthaft eine Erzählkultur, die in der Grundschule auf große Resonanz stoßen dürfte und auch positive Auswirkungen auf die kommunikativen Fähigkeiten jüngerer Schulkinder im privaten und gesellschaftlichen Bereich insgesamt haben könnte.

## **Verzeichnis der verwendeten und zitierten Literatur**

- ALTENBURG, E.: Offene Schreibanlässe. Jedes Kind findet sein Thema. Donauwörth 2000
- ANTOS, G.: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 40. Heft 3/1988, S. 37-49
- ANTOS, G. / KRINGS, H.P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen 1989
- ANTOS, G.: Kontrastive Textproduktionsforschung. Mündliches und schriftliches Erzählen bei Kindern: Eine vergleichende Pilotstudie. In: KRINGS, H.P. / ANTOS, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier 1992, S. 193ff.
- ARNOLD, W. / EYSENCK, H. J. / MEILI, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Bd. 1, Freiburg, Basel, Wien 1980
- ARZT, W.: Zur Befähigung der Schüler zum schriftlichen Erzählen in den Klassen 5 - 7. In: Deutschunterricht. Heft 2-3/1977, S. 75ff.
- AUGST, G. / DEHN, M.: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart 1998
- AUGST, G. / FAIGEL, P.: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/Main 1986
- AUGST, G. (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen 1995
- BAER, I.: Texte verfassen im Deutschunterricht der Klassen 3 und 4. Eine Handreichung zum Vorläufigen Rahmenplan für Unterricht und Erziehung an der Berliner Schule. Berlin 1991
- BALHORN, H. / VIELUF, U.: Themen und Korrekturen machen keine Autoren. In: BALHORN, H. / BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders - Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 3, Konstanz 1989, S. 111-121
- BALHORN, H. / VIELUF, U.: "... und so war das Geheimnis entlüftet" - produktive Sprachnot als motor des formulierens. In: BRÜGELMANN, H. / BALHORN, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 4, Konstanz 1990, S. 134-144
- BALHORN, H.: Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen? In: VALTIN, R. / NAEGELE, I. (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 56/57, AK Grundschule, Frankfurt/Main 1987, S. 37-39
- BAMBACH, H.: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Bottighofen 1993
- BARTNITZKY, H.: Sprachunterricht heute. Frankfurt/Main 1987
- BARTNITZKY, H.: Sprachunterricht heute. Frankfurt/Main 2000
- BARTNITZKY, H.: Blicke in die didaktische Schatzkammer. In: BALHORN, H. / BARTNITZKY, H. / BÜCHNER, I. / SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 113, AK Grundschule, Frankfurt/Main 2002, S. 12-40
- BAUERSFELD, H.: Tätigkeitstheorie und Radikaler Konstruktivismus. Was verbindet sie und was unterscheidet sie? In: BALHORN, H. / BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit, Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 5, Konstanz 1993, S. 38ff.
- BAURMANN, J.: Empirische Schreibforschung. In: ANTOS, G. / KRINGS, H.P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen 1989, S. 257-277
- BAURMANN, J. / LUDWIG, O.: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch. Heft 80/1986, S. 16-22



- BAURMANN, J. / LUDWIG, O.: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: BOUEKE, D. / HOPSTER, N.: Schreiben - Schreiben lernen. Tübingen 1985, S. 254-276
- BAURMANN, J.: Schreiben: Aufsätze beurteilen. In: Praxis Deutsch. Heft 84/1987, S. 17-24
- BAURMANN, J.: "Und" und immer wieder "und" in Schüleraufsätzen. In: Praxis Deutsch. Heft 68/1984, S. 32-34
- BAURMANN, J.: Schreibforschung und aufsatzunterricht: ein nicht-verhältnis oder ...? In: KRINGS, H.P. / ANTOS, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier 1992, S. 111ff.
- BAURMANN, J.: Schreiben vorbereiten. In: Praxis Deutsch. Sonderheft Schreiben. Konzepte und schulische Praxis. 1996, S. 5-6
- BECK, O. / HOFEN, N.: Aufsatzunterricht Grundschule. Hohengehren 1990
- BEINLICH, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Emsdetten 1969
- BEISBART, O.: Schreiben als Lernprozess. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: Der Deutschunterricht. Heft 3/1989, S. 5-15
- BEREITER, C.: Development in writing. In: GREGG, L. W. / STEINBERG, E. R. (Hrsg.): Cognitive processes in writing, Hillsdale, N. J. 1980, S. 73-96
- BEREITER, C. / SCARDAMALIA, M.: The psychology of written composition, Hillsdale, N. J. 1987
- BERGK, M.: Texte verfassen und dabei richtig schreiben. In: Diskussion Deutsch. Heft 81/1985, S. 69-81
- BERGK, M.: Von Wörtern und Bildern zu Texten. In: Grundschule. Heft 9/1986, S. 26-45
- BERGK, M.: Vom Lesen, Handeln, Darstellen zum Schreiben - und zurück. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 30/1989, S. 22ff.
- BERGK, M.: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Frankfurt/Main 1990
- BERGK, M.: Richtig schreiben. Textverfassen und Rechtschreibernkündungen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 89/1995, S. 6-13
- BERGK, M.: Mit Texten spielen und rechtschreiben. Leipzig 2002
- BEYER, J.: Inhaltskomponenten des Erzählens und ihre sprachliche Realisierung in Erlebniserzählungen der Schüler der Klassen 5, 7 und 9. Diss. PH Potsdam 1987
- BLUMENSTOCK, L.: Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Heinsberg 1986
- BLUMENSTOCK, L. / Renner, E. (Hrsg.): Freies und angeleitetes Schreiben. Beispiele aus dem Vor- und Grundschulalter. Weinheim und Basel 1993
- BOHN, R.: Besonderheiten der gesprochenen Sprache und deren Bedeutung für die Ermittlung mündlicher Schülerleistungen - untersucht und dargestellt am Erzählen in den Klassen 5 bis 7, Diss., Jena 1976
- BOUEKE, D. / HOPSTER, N.: Schreiben - Schreiben lernen. Tübingen 1985
- BREKLE, W.: Schülererzählungen mit oder ohne Höhepunkt? In: Deutschunterricht. Heft 5/1978, S. 236-244
- BREKLE, W.: Zu divergierenden Auffassungen über einige invariante Merkmale des Erzählens. In: Potsdamer Forschungen. Heft 32/1978, S. 107ff.
- BRÜGELMANN, H.: Schreibleistungen in der Grundschule - ein Vergleich DDR-BRD. Bremen 1990

- BRUNER, J. S. / OLSON, D. R.: Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Psychologie des 20. Jahrhunderts. Piaget und die Folgen. VI., Zürich 1978, S. 306-320
- CLAUß, G. / EBNER, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen, Soziologen. Berlin 1978
- CLAUSSEN, C.: Erzählen lernen. In: Praxis Schule 5-10. Heft 5/1990, S. 21-22
- CLAUSSEN, C.: Erzähl' mal was! Materialien für das mündliche Erzählen. Donauwörth 2000
- DAWYDOW, W. W. / LOMPSCHER, J. / MARKOWA, A. K.: Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin 1982
- DANEŠ, F.: Welche Ebenen der Textstruktur soll man annehmen? In: LS/ZISE/A (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte 112, Berlin 1983, S. 1-11
- Das Suchfeld beim Erzählen von Erlebnissen zu einem vorgegebenen Rahmenthema - untersucht an Erlebniserzählungen von Kindern und Jugendlichen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam. Jahrgang 35/1991, Heft 3
- DEHN, M. / DEHN, W.: Erzählstruktur und Lernprozess. In: Der Deutschunterricht. Heft 2/1980, S. 94ff.
- DEHN, M.: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1/1984, S. 93ff.
- DEHN, M.: Die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch. Heft 81/1985, S. 25-51
- DEHN, M.: Literarisches Erzählen - Erzählen im Alltag. In: Westermann Grundschule. Heft 1/1986, S. 16ff.
- DEHN, M.: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum 1990
- DEHN, M.: Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen - und die Folgen für den Unterricht. In: Der Deutschunterricht. Heft 3/1991, S. 37-51
- DEHN, M.: Sachverhalte klären - Beobachtungen und Erfahrungen notieren - Deutungen entwerfen und formulieren: Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: BALHORN, H., BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander / Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 5, Konstanz 1993, S. 245ff.
- DEHN, M.: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule, Berlin und Düsseldorf 1999
- DRÄGER, M. (Hrsg.): Am Anfang steht der eigene Text. Lesenlernen ohne Fibel. Heinsberg 1988
- DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 114, AK Grundschule, Frankfurt/Main 2002
- EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt/Main 1980
- EHLICH, K.: Alltägliches Erzählen. In: Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott -. Stuttgart 1983, S. 128ff.
- EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984
- EHLICH, K. / WAGNER, K. R. (Hrsg.): Erzähl-Erwerb. Bern 1989
- ELLING, E.: Aspekte kindlichen Erzählens. Münster 1987
- ERLEBACH, E. / IHLEFELD, U. / ZEHNER, K.: Einführung in die Psychologie für Lehrer und Erzieher. Berlin 1967
- FATKE, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994

- FEILKE, H. / AUGST, G.: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: ANTOS, G. / KRINGS, H.P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen 1989, S. 297-327
- FEILKE, H.: Schreibentwicklungsforschung: Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: Symposium Deutsch-Didaktik. Ontogenetische Aspekte der Aneignung von Sprache und Literatur im Schulalter. 3. bis 7. Juni 1991 an der PH Erfurt/Mühlhausen. Protokollband Teil II, Erfurt/Mühlhausen 1991, S. 503-523
- FEILKE, H.: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der prozessorientierten Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch. Heft 8/1993, S. 17-34
- FEILKE, H.: Auf dem Weg zum Text. In: AUGST, G. (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen 1995, S. 69-88
- FEILKE, H. / PORTMANN, P. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996
- FICKEL, I. / SELCHOW, K.: Untersuchungen zu texttheoretischen Problemen - dargestellt an ausgewählten beschreibenden Schulbuchtexten und Schülerarbeiten. Diss., Berlin 1976
- FISCHER, U.: Untersuchungen zur Spezifik des Zusammenhangs von Aufgabenstruktur und Lösungsstruktur bei der Gestaltung vorwiegend erlebnisbetonter Texte. Diss. PH Potsdam 1980
- FREINET, C.: Vom Schreiben- und Lesenlernen. In: BOEHNKE, H. / HUMBURG, J. (Hrsg.): Schreiben kann jeder. Reinbek 1980
- FRENZ, H.: Zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Ausdrucksunterricht der ostdeutschen Schule (1946-1990). In: EHRHARDT, H. (Hrsg.): Linguistik, Sprachunterricht und Sprachlehrerstudium in Ostdeutschland. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 16. 1995, S. 241ff.
- FRIEDRICH, BE.: Die Entwicklung des mündlichen Erzählens in 1. und 3. Klassen der Unterstufe mit Hilfe des methodischen Verfahrens "Vorgabe sprachlicher Vorbilder". Diss. PH Erfurt 1976
- FRIEDRICH, BE.: Wie Kristin, Tom und andere Kinder schreiben lernen. Eine Untersuchung zur Entwicklung des Schreibenkönnens. In: Die Unterstufe. Heft 1/1991, S. 13-15
- FRIEDRICH, BE. / MÄDICKE, E. / SCHREIBER, G. / WOLT, R.: Zur Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks in der Unterstufe und in Klasse 4. Berlin 1975 (2. Auflage, 1982)
- FRIEDRICH, BE. / MÄDICKE, E. / SCHREIBER, G. / WOLT, R.: Zur Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks in der Unterstufe und in Klasse 4. Berlin 1975 (4. Auflage, 1987)
- FRIEDRICH, BE.: Sprache und Lernen in der Unterstufe - Untersuchungen zum Zusammenhang von begrifflicher und sprachlicher Strukturbildung beim Wissenserwerb. In: LS/ZISE/A (Hrsg.): Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte 175. Berlin 1988
- FRIEDRICH, BE. / HERTZOG, R. / KORSING, R. / REHBERG, W. / SCHREIBER, G. / SONNENBURG, P. / TOSCH, E. / WOLT, R.: Muttersprache Klasse 3. Berlin 1990, S. 5-32
- FRIEDRICH, BE. / NOACK, I. / SCHREIBER, G. / SONNENBURG, P. / TOSCH, E.: Mündlicher und schriftlicher Ausdruck. In: WOLT, R. u.a.: Unterrichtshilfen Deutsch Klasse 3. Empfehlungen. Berlin 1990, S. 136-164
- FRIEDRICH, BO.: Zur Kontinuität und Systematik der Entwicklung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks beim Übergang zur Mittelstufe und in der Mittelstufe. In: Deutschunterricht. Heft 6/1977, S. 317ff.
- FRIEDRICH, BO.: Zur Kontinuität und Systematik der Entwicklung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks beim Übergang zur Mittelstufe und in der Mittelstufe. In: Deutschunterricht. Heft 10/1977, S. 533ff.

- FRIEDRICH, BO.: Die Methodik des Muttersprachunterrichts als pädagogische Entwicklungs- und Tätigkeitstheorie - Determinanten, Komponenten, Tendenzen und lerntheoretische Modelle der Entwicklung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens der Schüler im Muttersprachunterricht. Diss., Berlin 1983
- FRIEDRICH, BO.: Zur Entwicklung des Könnens der Schüler zum komplexen sprachlichen Darstellen. In: Deutschunterricht. Heft 9/1985, S. 411-422
- FRIEDRICH, BO. / Zech, J. (Hrsg.): Kurze Stilistik. Eine Anleitung für Schüler. Berlin 1987, S. 21-29
- FRIEDRICH, BO.: Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Unterscheidung im Lehrplan und Konsequenzen für den Unterricht. In: Deutschunterricht. Heft 10/1988, S. 477-485
- FRIEDRICH, BO.: Tendenzen der Entwicklung des Muttersprachunterrichts - dargestellt an der Lehrplanentwicklung in den Jahren 1946-1962 - und aktuelle Probleme der Kommunikationsbefähigung. In: LS/ZISE/A (Hrsg.): Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte 209. Berlin 1989, S. 36-38
- FRIEDRICH, BO. / HERRMANN, H.: Der Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur Teil Muttersprachunterricht der Zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen. Berlin 1988
- FRIEDRICHS, J. / LÜDTKE, H.: Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Weinheim 1973
- FRITH, U.: Psychologische Studien zur Rolle der Orthografie beim Lesen und Schreiben, In: GÜNTHER, K. B., / GÜNTHER, H. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen 1983, S. 119ff.
- FUNKTIONAL-KOMMUNIKATIVE SPRACHBESCHREIBUNG. Theoretisch-methodische Grundlegung. Leipzig 1981
- GALPERIN, P. J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: HIEBSCH, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart 1969, S. 367-405
- GEISSLER, R.: Die Erlebniserzählung zum Beispiel (Versuch einer fachdidaktischen Erörterung). In: Die deutsche Schule. II/1968, S. 102-112
- GINSBURG, H. / OPPER, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1991
- GOMBERT, J.-E.: Metalinguistic Development. Harvester Wheatsheaf 1992 zitiert aus: FEILKE, H.: Auf dem Weg zum Text. In: AUGST, G. (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen 1995, S. 69ff.
- GÖSSMANN, W.: Schreibend erzählen. Konzepte und Schülermanuskripte. In: Der Deutschunterricht, Heft 2/1980, S. 79ff.
- GÖSSMANN, W.: Sätze statt Aufsätze. Schriftliches Arbeiten auf der Primarstufe. Düsseldorf 1987
- GÖTZE, G.: Untersuchungen der Erzählleistungen von Schülern 4. bis 6. Klassen - dargestellt am Beispiel der schriftlichen Tiererzählung. Diss. PH Potsdam 1979
- GRAVES, D.: Kinder als Autoren: Die Schreibkonferenz. In: BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache - Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 1, Konstanz 1986, S. 135-157
- GÜNTHER, H.: Schriftliche Sprache. Tübingen 1988
- GÜNTHER, K. B. / GÜNTHER, H. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Tübingen 1983
- GÜNTHER, K.-B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache - Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 1, Konstanz 1986, S. 32-54

- HAGEMANN, W. Zur Schulung des sprachlichen Ausdrucks in der Unterstufe. In: Die Unterstufe. Heft 8/1959
- HAGEMANN, W.: Wege zur Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks auf der Unterstufe. Berlin 1966
- HAGEMANN, W. u.a.: Der Unterricht in den unteren Klassen (Ziele, Inhalte, Methoden). Bd. 1, Berlin 1976
- HARTUNG, W.: Zum Charakter der sprachlichen Kommunikation. In: Potsdamer Forschungen. Wissenschaftliche Schriftenreihe der PH Potsdam, Reihe C, Heft 4, S. 113f.
- HAYES, J. / FLOWER, L.: Identifying the organisation of writing process. In: GREGG, L. W. / STEINBERG, E. R. (Hrsg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, N. J. 1980, S. 3-30
- HEGELE, I. (Hrsg.): Lernziel: Texte schreiben, überarbeiten und gestalten. Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule. Weinheim und Basel 2000
- HEIDRICH, M.: Die Befähigung der Schüler zur Bewältigung sprachlich-kommunikativer Anforderungen im Muttersprachunterricht (I). In: Die Unterstufe, Heft 7/8/1985, S. 126f.
- HEIDRICH, M.: Zur Ermittlung und Bewertung schriftlicher Ausdrucksleistungen. In: Die Unterstufe. Heft 10/1986
- HEIDRICH, M.: Der Muttersprachunterricht in den unteren Klassen - Rückblick und Vorschau. In: Unterstufe / Grundschule in Ost und West. Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni in Berlin, Berlin 1990, S. 145ff.
- HEINRICH, P. / NOWAK, S.: Kinder schreiben Texte... gibt's da was zu üben? In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 57/1992, S. 12-15
- HEUSINGER, S.: Untersuchungen lexikalischer Stilelemente in Berichten und Erzählungen von Schülern der Klassenstufen 7 bis 9. Diss. PH Potsdam 1975
- HOFFMANN, L.: Zur Ausbildung der Erzählkompetenz. In: EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984, S. 202
- HOPPE, I. / JOCHUM-MANN, B.: Lernwege im Deutschunterricht in Grundschule und Sekundarstufe I. Rechtschreiben und Texte verfassen. Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Berlin 1999
- HUJER, D.: Das System der Darstellungsarten und seine Bedeutung für die Arbeit am sprachlichen Ausdruck. In: Deutschunterricht. Heft 5/1963, S. 241ff.
- KAESTNER, E. / TOST, R.: Methodik des Deutschunterrichts in der Unterstufe. Schreibunterricht. Berlin 1981
- KATZMANN, M.: Entwicklungstendenzen in der Erzählfähigkeit von Schülern 4. Klassen in ihrer Beziehung zur Anlage des muttersprachlichen Unterrichts. Diss. PH Potsdam 1969
- KLEINES WÖRTERBUCH SPRACHWISSENSCHAFTLICHER TERMINI. Leipzig 1975
- KOCHAN, B. / NEUHAUS, E. u.a. (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Kronberg 1979
- KOCHAN, B. / HERZ, G.: Schreibprozesse am Computer. Zur Bedeutung des Computers für die Schreibentwicklung bei Kindern. In: Grundschule. Heft 12/1988, S. 25-27
- KOSSAKOWSKI, A.: Über persönlichkeits-theoretische Grundlagen der pädagogischen Psychologie. In: Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der pädagogischen Psychologie. Berlin 1971
- KOSSAKOWSKI, A.: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. In: Beiträge zur Psychologie. Band 5/1980
- KOSSAKOWSKI, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin 1988
- KRINGS, H.P. / ANTOS, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Tübingen 1989

- KRINGS, H.P. / ANTOS, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier 1992
- KULICK, H.: Copyright bei Klasse... Planen, schreiben, gestalten, vervielfältigen, binden: Tipps und Kniffe fürs Büchermachen in der Schule. Heinsberg 1986
- LABOV, W. / WALETZKY, J.: Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: IHWE, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Bd. 2, Frankfurt/Main 1973, S. 78-126
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band I: Methodologie. Weinheim 1995a
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band II: Methoden und Techniken. Weinheim 1995b
- LANGER, J. A.: Children's sense 1985 zitiert aus: FEILKE, H.: Auf dem Weg zum Text. In: AUGST, G. (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen 1995, S. 69ff.
- LEHRMATERIAL FÜR DIE AUSBILDUNG von Lehrern. Methodik des Muttersprachunterrichts. Potsdam 1972
- LEHRPLÄNE DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR KLASSE 5 BIS 7. Volk und Wissen, Berlin 1977
- LEHRPLÄNE KLASSE 1. Volk und Wissen, Berlin 1988
- LEHRPLAN DEUTSCH: Klasse 4. Volk und Wissen, Berlin 1970
- LEHRPLAN DEUTSCH: Klasse 4. Volk und Wissen, Berlin 1982
- LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 1. Volk und Wissen, Berlin 1983
- LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 2. Volk und Wissen, Berlin 1983
- LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 3. Volk und Wissen, Berlin 1984
- LEHRPLAN DEUTSCH KLASSE 4. Volk und Wissen, Berlin 1985
- LEHRPLAN der Zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Deutsch. Klassen 1 bis 4. Volk und Wissen, Berlin 1990a (DDR)
- LEHRPLAN der Zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Deutsch. Klassen 1 bis 4. Volk und Wissen, Berlin 1990b (BRD)
- LEHRPLAN FÜR DIE GRUNDSCHULEN VON GROSS-BERLIN: Deutsch: für die Klassen 1 bis 8. Berlin 1951
- LEHRPLAN FÜR GRUNDSCHULEN: Deutsch: 1. bis 8. Schuljahr. Volk und Wissen, Berlin / Leipzig 1951
- LEHRPLAN FÜR GRUNDSCHULEN: Lehrplan für die Schuljahre 1 bis 4: Deutsch und vorbereitender Fachunterricht. Volk und Wissen, Berlin 1952
- LEHRPLAN FÜR DIE UNTERSTUFE: Deutsch: 1. bis 4. Klasse. Volk und Wissen, Berlin 1954
- LEHRPLAN DEUTSCH GRUNDSCHULE HESSEN. Wiesbaden 2000
- LEHRPROGRAMM für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen und Freundschaftspionierleitern in den Methodiken des Deutschunterrichts an Instituten für Lehrerbildung der DDR. Berlin 1988
- LEONTJEW, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin 1973
- LEONTJEW, A. A.: Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. 1975
- LOHR, ST. / LUDWIG, O.: Sprache der Gefühle. In: Praxis Deutsch. Heft 43/1980, S. 11ff.
- LOMPSCHER, J. u.a.: Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Berlin 1971
- LOMPSCHER, J. u.a.: Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Berlin 1975

- LUDWIG, O.: Die Schulerzählung oder Erzählen in der Schule. In: Praxis Deutsch. Heft 49/1981, S. 15-21
- LUDWIG, O.: Berichten und Erzählen - Variationen eines Musters -. In: EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984, S. 38-54
- LUDWIG, O.: Ich... Selbstdarstellen von Schülern. In: Praxis Deutsch. Heft 74/1985, S. 24-26
- MÄDICKE, E.: Wege zur ersten Niederschrift in der Anfangsklasse. Berlin 1968
- MÄDICKE, E.: Zur Arbeit am mündlichen und schriftlichen Ausdruck in Klasse 1. Berlin 1970
- MÄDICKE, E.: Zur Leistungsbewertung in der Disziplin "Mündlicher und schriftlicher Ausdruck". In: Die Unterstufe. Heft 6/1973, S. 136-139
- MEIS, R. / SENNLAUB, G. (Hrsg.): Es steht sogar im Lehrplan. Kindertexte, kopiert und geheftet - Motivation und Beispiele für einen anderen Aufsatzunterricht. Heinsberg 1986
- MENG, K.: Erzählen und Zuhören bei Dreijährigen. In: LS/ZISE/A (Hrsg.): Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte Heft 140, Berlin 1986, S. 83-144
- MENG, K.: Erzählen und Zuhören bei Drei- und Sechsjährigen. In: MENG, K. / KRAFT, B. / NITSCHKE, U.: Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin 1991, S. 20-131
- MENG, K.: Erzählen und Zuhören im Alltag. Skizze eines Kommunikationstyps. In: Sprachliche Kommunikation bei Kindern. LS/ZISE/A (Hrsg.): Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte Heft 181, Berlin 1988, S. 1-68
- MERKENS, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. / PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 97-106
- MICHEL, G. / SCHULZE, J.: Darstellungsaufgabe und Darstellungsgegenstand. In: Deutschunterricht. Heft 5/1978, S. 228-235
- MICHEL, G.: Der Prozess des sprachlichen Gestaltens und seine Grundstufen. In: Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Leipzig 1981, S. 234ff.
- MÖLLER, G.: Sehen, Denken, Reden und Schreiben. Arbeit am sprachlichen Ausdruck. Berlin 1962
- MOTSCH, W.: Anforderungen an eine handlungsorientierte Textanalyse. In: Zeitschrift für Germanistik. Heft 7-8/1986, S. 261-282
- MUTTERSPRACHE KLASSE 2. Volk und Wissen, Berlin 1983
- MUTTERSPRACHE KLASSE 3. Volk und Wissen, Berlin 1984
- MUTTERSPRACHE KLASSE 4. Volk und Wissen, Berlin 1985
- NAEGELE, I. / VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 bis 10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim 1992
- NERIUS, D. / GABLER, B.: Schwerpunkte und Entwicklungen der aktuellen Forschungen zur geschriebenen Sprache. In: Theoretische Positionen der Beschreibung gesprochener und geschriebener Sprache. Kolloquium 24. und 25. November 1988. Protokollband PH Leipzig 1989, S. 7-23
- NEUNER, G.: Entwicklungsprobleme sozialistischer Allgemeinbildung. In: Pädagogik. Heft 9/1985
- NIEMANN, H.: Redaktionskonferenzen beim Büchermachen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 30/1989, S. 32ff.
- NIEMER, H.: Schreibkonferenzen machen Kindern Mut, das Wagnis des Geschichtenschreibens einzugehen... . In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 30/1989, S. 12ff.

- NIEMER, H.: Wenn Sie anfangen wollen, mit Schreibkonferenzen zu arbeiten... 12 Tipps. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 30/1989, S. 20ff.
- NOACK, I. / SONNENBURG, P. / TOSCH, E.: Schreiben - mehr als eine "Grundfertigkeit"?! Anmerkungen und Anregungen zum schriftlichen Darstellen. In: Die Unterstufe. Heft 9/1990, S. 173-177
- NOACK, I. / SONNENBURG, P. / TOSCH, E.: Schreiben - mehr als eine "Grundfertigkeit"?! Anmerkungen und Anregungen zum schriftlichen Darstellen. In: Die Unterstufe. Heft 1/1991, S. 16-17
- ORTNER, HP.: Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 3/1993, S. 94-125
- OSBURG, C.: Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren 1997
- PÄTZOLD, M.: Mal tun, was sprachlich verboten ist - „Regeln“ der Sprache selbst entdecken. Über „schulische Regeln“ des Schreibens von Texten. In: Grundschulunterricht. Heft 10/1999a, S. 18ff.
- PÄTZOLD, M.: Rezension zu DEHN, M.: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. In: Grundschulunterricht. Heft 10/1999b, S. 46
- PAYRHUBER, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Hohengehren 2001
- PH LEIPZIG (Hrsg.): Theoretische Positionen der Beschreibung gesprochener und geschriebener Sprache. Leipzig 1989
- PIAGET, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1975
- PRÄZISIERTER LEHRPLAN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT: Klasse 2. Volk und Wissen, Berlin 1966
- PRÄZISIERTER LEHRPLAN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT: Klasse 2. Volk und Wissen, Berlin 1968
- PRÄZISIERTER LEHRPLAN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT: Klasse 3: Hinweise zur Planung und Durchführung des Unterrichts in den muttersprachlichen Disziplinen. Volk und Wissen, Berlin 1966
- PRÄZISIERTER LEHRPLAN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT: Klasse 3: Hinweise zur Planung und Durchführung des Unterrichts in den muttersprachlichen Disziplinen. Volk und Wissen, Berlin 1968
- PRÄZISIERTER LEHRPLAN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT: Klasse 4. Volk und Wissen, Berlin 1967
- PRÄZISIERTER LEHRPLAN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT: Klasse 4. Volk und Wissen, Berlin 1968
- PROGRAMM des Fachkurses für die Weiterbildung der Lehrer der unteren Klassen in Deutsch und Mathematik. Volk und Wissen, Berlin 1982
- PROGRAMM FÜR DIE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSARBEIT IM KINDERGARTEN. Volk und Wissen, Berlin 1986
- PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG IM PÄDAGOGISCHEN PROZESS. Berlin 1980
- REHBEIN, J.: Beschreiben - Berichten - Erzählen. In: EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984, S. 67-124
- REUSCHLING, G.: Erzähltexte schreiben. In: MERKELBACH, V. (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993, S. 42ff.
- RICHTER, S. / BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Mädchen lernen anders - anders lernen Jungen. Bottighofen 1994



- RIMMELE, M. E.: Zur Erzählfähigkeit von Grundschulkindern - eine empirische Studie unter dem Aspekt von Phänomenen der Verzögerungen und sprachlichen Abweichungen. Diss., Sigmaringen 1986
- RÖBER-SIEKMEYER, CH.: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim und Basel 1993
- ROSE, K.: Erfahrungen zur Befähigung der Schüler zum erlebnisorientierten Darstellen in der Klasse 5. In: Deutschunterricht. Heft 6/1989, S. 283-286
- RUBINSTEIN, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1958
- RUBINSTEIN, S. L.: Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin 1977
- SACHWÖRTERBUCH FÜR DEN LITERATURUNTERRICHT. Volk und Wissen, Berlin 1975
- SANNER, R.: Aufsatzerziehung und Ausdruckspflege. München 1976
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache - Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Jahrbuch der Gesellschaft für Lesen und Schreiben 1, Konstanz 1986, S. 55ff.
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Lese-Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: NAEGELE, I. / VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 bis 10. Weinheim 1989
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: HUBER / KEGEL / SPECK-HAMDAN (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig 1998a, S. 31ff.
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs. Wo stehen wir heute? In: BALHORN, H. / BARTNITZKY, H. / BÜCHNER, I. / SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 104, AK Grundschule, Frankfurt/Main 1998b, S. 54ff.
- SCHMIDT, W. u.a.: Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. Leipzig 1981
- SCHORCH, G. (Hrsg.): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Studentexte zur Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn /Obb. 1983
- SCHREINERT, G.: Zu Grundfragen des Muttersprachunterrichts. Berlin 1975
- SCHWANDER, M. W.: Schriftspracherwerb aus schulpädagogischer Sicht. Grundschuldidaktische Tendenzen, Versäumnisse, Perspektiven. Heinsberg 1989
- SEIDEL, R.: Stand und Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens von Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren - untersucht an schriftlichen Erlebniserzählungen. Diss. APW Berlin 1988
- SENNLAUB, G.: Freies Schreiben in der Unterstufe. "die Geschichte von dem Schlumf". In: Die Unterstufe. Heft 1/1991, S. 6-10
- SENNLAUB, G.: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart 1990
- SPITTA, G.: Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Bielefeld 1985
- SPITTA, G.: Kinder schreiben eigene Texte in Klasse 1 und 2. Frankfurt/Main 1988
- SPITTA, G.: "In Schreibkonferenzen kriegt man Tipps dafür, wenn man Schriftsteller werden will..." In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 30/1989, S. 4ff.
- SPITTA, G.: "Aber am schönsten ist dann das Vorlesen..." In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 30/1989, S. 9ff.
- SPITTA, G.: Neuere Tendenzen im Deutschunterricht der Grundschule der Bundesrepublik Deutschland. In: Unterstufe / Grundschule in Ost und West. Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni in Berlin. Berlin 1990, S. 150-164

- SPITTA, G.: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt/Main 1992
- SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben - eigene Wege gehen. Lengwil 1998
- SPITTA, G.: Aufatzbeurteilung heute: Der Wechsel vom Defizitblick zur Könnensperspektive (II). In: Grundschulunterricht. Heft 5/1999, S. 22-25
- STELZER, K. H.: Zur Zeitdauer von Erlebnissen in Schülererzählungen. Unveröffentlichtes Manuskript. Diss. PH Potsdam 1981
- Stufen des Erzähl-Erwerbs und der Entwicklung des Erzählens. In: Potsdamer Forschungen der PH Potsdam, Reihe C, Heft 77/1988
- SUKOPP, I. u.a.: Rechtschreiben. Eine Handreichung zum Vorläufigen Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule. Deutsch. Klasse 1 bis 6. Berlin 1989
- SYNONYMWÖRTERBUCH. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. Leipzig 1978, S. 213
- TILLE, L.: Zur Formulierung von Aufgaben und zur Analyse komplexer schriftlicher Schülerleistungen. In: Deutschunterricht. Heft 6/1978, S. 305ff.
- TSCHENTKE, B.: Übungen im Erzählen (I-VIII). Zur Auswertung mündlicher und schriftlicher Schülerleistungen. In: Die Unterstufe. Hefte 9-12/1973
- TSCHENTKE, B.: Übungen im Erzählen (I-VIII). Zur Auswertung mündlicher und schriftlicher Schülerleistungen. In: Die Unterstufe. Hefte 2-5/1974
- UNTERRICHTSHILFEN DEUTSCH KLASSE 4. Volk und Wissen, Berlin 1985
- VALTIN, R. / NAEGELE, I. (Hrsg.): "Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 67/68, AK Grundschule, Frankfurt/Main 1986
- VALTIN, R.: Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs - ein förderdiagnostisches Hilfsmittel. In: Die Unterstufe. Heft 9/1991, S. 246-250
- VALTIN, R.: Schreiben ist mehr als Erlernen der Handschrift. Überlegungen zu Anforderungen im Schreibunterricht. In: DFG (Hrsg.): Probleme des Schreibenlernens. Thesen, Beiträge und Ergebnisse eines Rundtischgesprächs der Deutschen Forschungsgemeinschaft. o.J.
- VALTIN, R.: Ein Stufenmodell des Rechtschreiblernens. In: VALTIN, R. / NAEGELE, I. (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 56/57, AK Grundschule, Frankfurt/Main 1994, S. 32ff.
- VAN DIJK, T. A.: Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen 1980
- VIEHWEGER, D.: Sequenzierung von Sprachhandlungen und Prinzipien der Einheitenbildung im Text. In: RUZICKA, R. / MOTSCH, W. (Hrsg.): Untersuchungen zur Semantik. 1983
- VORLÄUFIGER RAHMENPLAN FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG IN DER BERLINER SCHULE: GRUNDSCHULE KLASSE 1 BIS 6. DEUTSCH. Berlin 1988
- WAGNER, Ch.: Psychologische Analyse und Ausbildung von Textverstehensprozessen bei Schülern im jüngeren Schulalter. Diss., Berlin 1985
- WAGNER, R.: Formen schriftlichen Sprachgestaltens. 50 Modelle zum Aufsatzunterricht der Grundschule. München 1990
- WAGNER, R.: Neue Formen schriftlichen Sprachgestaltens in der Grundschule. Vom Lesen und Spielen zum Schreiben von Texten - 32 Modelle. München 1991
- Warum erzählen wir in der Schule? In: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Magdeburg, 26. Jahrgang, Heft 10/1989
- WEIGL, E.: Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: Grundschule. Heft 7/1987, S. 296-298

- WEIGL, E.: Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb - neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: EICHLER, W. / HOFER, A. (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes. München 1974, S. 94ff.
- WEILER, J.: Erlebnis und Schulaufsatz. Versuche und Ergebnisse. Karlsruhe 1923
- WEINHOLD, S.: Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau 2000
- WENDELMUTH, E.: Mindestwortschatz für den Rechtschreibunterricht in den Klassen 1 bis 4. Berlin 1971
- WENDELMUTH, E.: Übungswortschatz zum Erlernen der Rechtschreibung Kl. 1 bis 4. Berlin 1990
- WILKE, K.: Zu Tendenzen der Entwicklung des Erzählkönnens der Schüler von der 5. bis zur 9. Klasse - dargestellt anhand schriftlicher Erlebniserzählungen. Diss. PH Potsdam 1982
- WILL, B.: Zu Problemen des Ausdrucksunterrichts in Klasse 1 - Versuch einer Neukonzipierung des Lehrplans für den Ausdrucksunterricht in Klasse 1. Diss. PH Leipzig 1986
- WITT, W.: Besonderheiten des Gebrauchs des praesens historicums im Kommunikationsverfahren Erzählen. In: Potsdamer Forschungen. Heft 50/1982, S. 27ff.
- WOLT, R.: Untersuchungen zur Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens der Schüler als Prinzip des Unterrichts der Unterstufe - dargestellt am Beispiel des Faches Deutsch. Diss., Berlin 1974
- WÜNNENBERG, H. H.: Boff - Kinder schreiben sich frei. Heinsberg 1989
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Berlin 1964
- ZANDER, S.: Aufsatzunterricht in der Grundschule. Bochum 1964
- ZECH, J.: Arbeitsstandpunkte zur aktuellen Arbeit am sprachlichen Ausdruck. In: Deutschunterricht. Heft 2/1972, S. 78ff.
- ZECH, J.: Erlebnisorientiertes Darstellen im Muttersprachunterricht. In: Methodik des Muttersprachunterrichts. Lehrmaterial zur Ausbildung von Diplomlehrern. Deutsche Sprache u. Literatur. Berlin 1983, S. 93-111
- ZECH, J.: Zur Rolle der Gedächtnisorganisation bei der Entwicklung des Erzählkönnens. In: Symposium Deutsch-Didaktik. Ontogenetische Aspekte der Aneignung von Sprache und Literatur im Schulalter. 3. bis 7. Juni 1991 an der PH Erfurt/ Mühlhausen. Protokollband Teil I. Erfurt/Mühlhausen 1991, S. 278-283
- ZIECHERT, L. / DONATH, R.: Fragen des Aufsatzunterrichts in der Oberschule. In: Deutschunterricht. Heft 6/1954, S. 472ff.
- ZIELE UND AUFGABEN FÜR DEN HEIMATKUNDLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT (KLASSEN 1 BIS 4): Lehrplan und Hinweise für die Durchführung des heimatkundlichen Deutschunterrichts in der Klasse 1. Volk und Wissen, Berlin 1965

## Anhang: Texte der Stichprobe

### Kindertexte Klasse 1

1s01

Björn Klasse 1A.  
Ich & hatte Schwierigkeiten  
mit meinem Fahrrad. Ich hatte  
es aufgepumpt. Und bin mit  
dem Fahrrad gefahren. Und  
+ nach ein paar Sekunden  
war die & Luft wieder  
raus.

1s01 männlich, Leistungsgruppe A

1s02

Marie-Luise Klasse 1A  
ich habe sehr Schwierig-  
keiten beim Rechnen und  
beim Schreiben. ich habe  
beim zwanzig Aufgaben  
Schwierigkeiten.

1s02 weiblich, Leistungsgruppe C

1s03

Karoline Kl. 1A  
Einmal in Buchholz  
. Da waren Hannes und ich  
in Buchholz bei meiner  
Schwester. Da kamen  
böse Jungs der grifen mich  
an. Ich habe Hannes gerufen.  
+ Er hat mir geholfen.

1s03 weiblich, Leistungsgruppe A

1s04

Sebastian 1a  
Der erste Schultag fühlte  
sich schwer weil ich da noch  
nicht schreiben konnte.  
+ Ich konnte auch noch nicht  
gut rechnen..  
und konnte + noch nicht gut  
Und  
S. lesen.  
+ Und konnte noch nicht gut  
singen.

1s04 männlich, Leistungsgruppe B

1s05

Kathleen Kl. 1a  
Ich habe schwerechten piem  
Faraffaren und fil imer vom  
sah dapaie lachte ich und  
staf auf einmal klappte es.

1s05 weiblich, Leistungsgruppe A

1s06

Lemans die Kl. 1a  
Ich war mal an der  
Ostsee und habe  
Schwierigkeiten mit  
dem s Schlafen. Als ich  
umgeschult wurde. da  
hats mir im Bauchge-  
krabelt.

1s06 männlich, Leistungsgruppe A

1s07

Sabrina K1  
7 Ich habe beim Fahrrad-  
fahren Schwierigkeiten  
weil ich hingefallen bin.

1s07 weiblich, Leistungsgruppe B

1s08

Aileen K1A  
 Ich ~~br~~ ~~hat~~<sub>x</sub> an der Odebrouch  
~~kiel~~ kippe hingefallen.  
 Ich bin gestorben.

\*bin

1s08 weiblich, Leistungsgruppe C

1s09

Sebastian W. 1a  
 ich habe in deutsch  
 Schwierigkeiten noch. In  
 der Oste habe ich geübt  
 und auch in Mathe Mathe.  
 Im Urlaub habe ich  
 sehr viel in der Deutsch  
 geübt.

1s09 männlich, Leistungsgruppe B

1s10

Susanne Klasse 1a  
 Im Urlaub War es Schön  
 Da War ich auf der R Pferdewut-  
 sche. War Auf der Mathe.  
 Da hatte Schwierigkeiten.

1s10 weiblich, Leistungsgruppe C

1s11

Nadja Kasse 1.a  
 ich war mal im Urlaub  
~~Da~~ ~~wo~~ in Ungarn da wollt ~~ut~~  
 wollt ich mit anderen Kinder  
 spielen und sie haben ungarisch  
 gesprochen.

1s11 weiblich, Leistungsgruppe B

1s12

Ukhtor Klasse 1a  
 ich habe meinen Papa geholfen  
 ein schwieriges Brett in den  
 Keller zu bringen

1s12 männlich, Leistungsgruppe B

1s13

Gordon Kasse 1a Klasse  
 ich ~~habe~~ hatte Schwierigkeiten  
 bei Mathe am anfang des  
~~Da~~ Schuljahres.

1s13 männlich, Leistungsgruppe C



1s14  
 Manuella Klasse 1. Klasse 1a  
 Ich habe  
 Schwierigkeiten bei  
 Mathe. Mathe ist ich  
 hat hatte bei Deutsch

1s14 weiblich, Leistungsgruppe C

1s15  
 Sven Kl. 1a Kl. 1a  
 Mein Alter Aleb  
 Ich habe Schwierigkeiten  
 mit bot fahren und  
 7 Ball lesen. bei und beim  
 Schwimmen.

1s15 männlich, Leistungsgruppe B

1s16  
 Martin Kl. 1a  
 Mein Ergebnis ist das  
 ich habe auch einmal  
 bei Mathe auch gemacht.

1s16 männlich, Leistungsgruppe C

1s17  
 Steffi Kl. 1 A  
 Ich kann schon abwaschen  
 und abtrocknen aber wenn  
 mir ein Teller runterfällt  
 das kann passieren das das  
 der Teller runterfällt.

1s17 weiblich, Leistungsgruppe C

1s18  
 Florian Kl. 1 A  
 Ich kann nicht schwimmen  
 schon Reifen ich dort nicht  
 rauf auf den Reifen im  
 Wasser kann noch nicht.

1s18 männlich, Leistungsgruppe C

1s19

Sebastian L. Kl. 1a  
Im Steinloch ab ich Kanin-  
chen gefüttert. Da I ab ich  
pflücken müssen. und Stulle  
schneiden müssen. und Hühner  
gefüttert. Da b ab ich pflücken  
müssen. und Stulle schnei-  
den müssen.

1s19 männlich, Leistungsgruppe A

1s20

Matthias R. Kl. 1a  
Achsenbruch + in Turnen  
auf den Weg v nach  
Schleissau von Frauenschen  
gas ein Achsenbruch bei  
mir besser bei ~~Hans~~ Hans  
sein alter Traber hat einen  
~~to~~ Achsenbruch

1s20 männlich, Leistungsgruppe B

1s21

Henriette Kl. 1a  
Ich war schon mal beim  
Zahnarzt da habe ich  
schis schirichkeiten di  
Spucke nicht runter  
schlucken konnte

1s21 weiblich, Leistungsgruppe B



1s22

Ich wahr einmahl mit meinem  
Vater an der Ostsee da sind wir  
einmal 6 Kilometer gelaufen.  
Und dann kamen wir an  
einen großen Tom. Und dord  
kletterte <sup>Wir</sup> hinauf und als wir  
oben waren staunten wir  
es wahr alles kaputt aber  
veleicht konnte da noch Strom  
drinnen sein. Und der Wind  
pfiff ganz doll es wahr

nämlich eine Lücke auf. Es wahr  
ein tolles Erlebnis wie noch nie.

1s22 weiblich, Leistungsgruppe A

Matthias R 1s23

Fur Auf See  
ist. Ist war einmahl.  
Wir sind im Meer. Es war  
ein Wind und wir Schiff  
waren im Schiff. Das war  
schu schaukelig ein fu  
fingerbreit und das Boot  
war um gekippt, zum glk Tum  
waren die Babu Bambrus-  
stamme zu sehen. Fom der  
kleinen Insel. Auf der  
kleinen Insel war es schö-  
n. Die rug-Fart war baz

er Matthias R 1s23  
Fur Auf See

1s23 männlich, Leistungsgruppe A

1s24

Ich gehe zum wassersp  
ring. Einmal soll ich  
one sicherheitsgürtel  
inz Wasser ~~springen~~ und  
hatte angst. Aber dann  
hatte ich es auch gescha  
ft. Ich war froh. English  
kante ich auch schwim  
men. Der apfaler geht  
schwer. Und manchmal  
müssen wir auch rücken

zum zwasser und arme  
in die hochalte und zur  
die Beinbewegung.

1s24 weiblich, Leistungsgruppe A

1s25

Ich habe in Rechnen eine  
2. bekommen. Ich war Ar-  
aureich. Mama hat gesag-  
t ist nich so schlimm.  
Weist du ich habe auch  
fiele 2. bekommen in mei-  
nen Schuljahren. So konn-  
te ich mich trösten. Ich  
habe mich aber an ges-  
chereht. Ja Julianes so  
ein kleiner feler <sup>kommt</sup> auf und

an real vor.

1s25 weiblich, Leistungsgruppe B

1s26

Ich und Papa wir  
kamen auf den  
Gedanken ein Buch  
zuschreiben. Es heißt  
Ferien bei Onni. Wir  
haben lange nachge-  
dacht und geschrieben  
7 Geschichten. Und ich  
mußte die Blätter malen.  
Für mich war das  
schwer das Buch hat

mindestens 25 Seiten.

1s26 weiblich, Leistungsgruppe A

1s27

Als ich in die Schule kam,  
habe ich keine Freunde. Und  
war sehr traurig. Aber ich  
hatte doch ~~noch~~ noch eine  
Freunden und einen Freund gefunden.  
Und die heißen Julia~~s~~ Juliane  
und ~~Hedra~~ Hendrik. Ich  
habe sie kennen gelernt, die  
Juliane habe ich auf dem  
Schulweg ~~off~~ getroffen und  
wir haben uns befreundet

und wir haben schön erßält.  
Wir haben uns befreundet.

1s27 weiblich, Leistungsgruppe C



1s28

Einmal war ich mit meiner Mutti im SEZ. Da war eine Turnhalle. Und da stand ein Gerüst mit einem Seil dran. An diesem Seil sollte ich hoch klettern. Aber ich rutschte immer wieder ab. Und immer wenn ich abrutschte tat ich mir weh.

Mutti war bei einem anderen Sportart mit, dabei, und ich war ganz allein. Bei Mutti dauerte es genau eine und noch eine halbe Stunde. Jetzt kam Mutti. Wir gingen noch ein Eis essen, und dann nach Hause.

1s28 weiblich, Leistungsgruppe A

1s29

In der Schule hatte ich einmal Sport und da sollten ich runden laufen. Ich war ganz gespannt. Aber dann <sup>halbes</sup> doch geschafft. Ich habe mich sehr dol gefreut weil ich es doch geschafft habe. Und ich auch eine gute Zensur. Und meine Eltern haben sich auch gefreut.

1s30

Ich kann noch nicht so gut schallegesamt schwimmen. Ich kriege immer Wasser in den Mund. Und kann noch - noch nicht so gut atmen. - Es ist eine schöne Schwimmhalle. Mir macht das Schwimmen Spaß.

1s29 weiblich, Leistungsgruppe B

1s30 männlich, Leistungsgruppe B

1s31

Ich kann noch nicht  
so gut kaulgesamt  
schwimmen. Ich kann  
noch nicht so gut atmen.  
Mir macht das schwimmen  
spass.

1s31 weiblich, Leistungsgruppe B

1s32

Ich habe schon einmal  
eine Geschichte geschrieben  
die hieß Drei kleine  
Pfennige daran war  
so schwer auf der  
Schreibmaschine zu schrei-  
ben. Danach haben mir die  
Hände ganz schön weh weil  
das anstrengend war auf  
der Schreibmaschine.

1s32 männlich, Leistungsgruppe A

1s33

Gera Kl. 10  
Gestern Abend konnte ich  
nicht ein Schlafen weil  
mein Bruder Eric mich  
gestört hat bis 11

1s33 männlich, Leistungsgruppe C

1s34

Sebastian W.  
Bacira bei n Farha fann  
Ich hatte Schwierigkeiten  
beim Fare Farha fann  
und ich bin immer im  
um gefallen. Immer f  
vom salet gefallen.  
immer immer  
Ich hatte immer gult  
bis es nach vielen Tagen  
hatte es geklappt und  
am neuen Tag hatte es  
ist immer leer.

1s34 männlich, Leistungsgruppe C



<p>Martin 1s35</p> <p>Kletterstange</p> <p>Ich hatte Schwierigkeiten beim hochkommen an Kletterstange.</p> <p>Und ich hatte es auch einmal gepackt. Und dann war ich <del>se</del> sehr sehr fro. dann war ich.</p> <p>Meine liebe Onni hatte es mir beigebracht. Und mein lieber</p>	<p>Onni auch.</p>
---	-------------------

1s35 männlich, Leistungsgruppe C

<p>Sebastian L. 1s36</p> <p>Bockspringen</p> <p>Beim Bockspringen habe ich schon Schwierigkeiten. Da habe ich Schwierigkeiten weil der Bock zu hoch war. Und da habe ich das immer immer da auf den Spielplatz immer geheißt. Biss es geklappt hatte. Es hatte auch geklappt. Dann hatte ich es immer acht.</p>	<p>gehemacht. Es hat es immer gehe geklappt weil ich es mit meiner Mutter geheißt. hatte.</p>
---	---

1s36 männlich, Leistungsgruppe A

## Kindertexte Klasse 2

2s01

Ich habe Schwierigkeiten bei einer 10 Kilometer langen Wanderung. Hier muß ich müde durch das Gestrüpp dabei zerläßt ich meine Mutti das war schwierig sie wieder auf die Beine zu bringen als das geschafft war war ich ganz schön aus der Puste Da mußten ich eine Pausenpause machen. als das als wir dann am Ziel war das wollte ich unbedingt in das sel. Schloss Schloß Moritzburg.

2s01 weiblich, Leistungsgruppe A

2s02

Patricia Klasse 2.a  
Mir hat schwer gefallen

Mir hat am schwersten gefallen beim Schwimmen. Als wir das erste mal im tiefen Wasser waren und hinein springen mußten. Da habe ich mich gezögert weil es so schwierig war und ich hatte angst das ich unterglucke. Aber dann bin ich einfach hinein gesprungen.

2s02 weiblich, Leistungsgruppe B

2s03

Liane Klasse 2.a  
Als

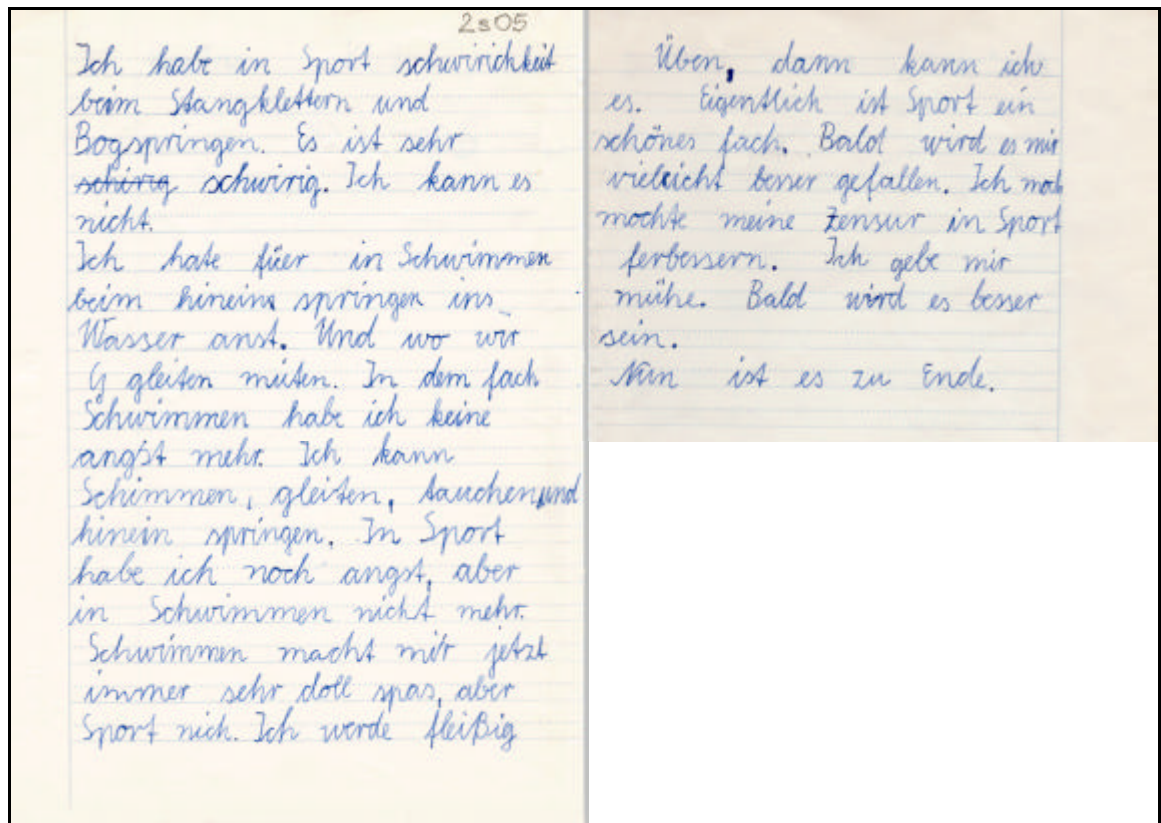
Als ich in Masserberg war, war mir das wandern schwer. Einmal war das gar nicht schwer.

2s03 weiblich, Leistungsgruppe B

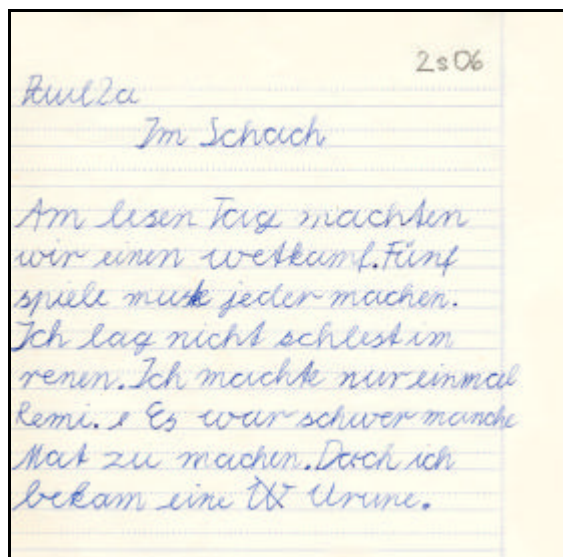
2s04

Ich habe eine Geschichte.  
Ich habe zu Hause Schwierigkeiten. Mutti den Rücken ein zu schmerzen. Es ist sehr schwer wirklich schwer. Das ist wirklich komisch. Wer versteht schon was von komisch da muß man ja lachen. Meine Geschichte ist jetzt zu Ende.

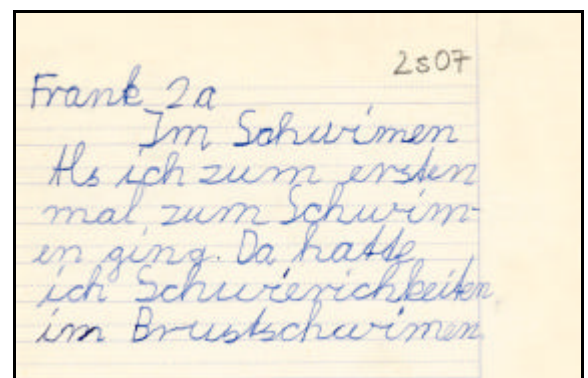
2s04 weiblich, Leistungsgruppe C



2s05 weiblich, Leistungsgruppe C



2s06 männlich, Leistungsgruppe A



2s07 männlich, Leistungsgruppe B



2s08

Julia Klasse 2A

Ich konnte noch nicht Schwimmen.  
Die Arm-Bewegung konnte ich  
noch nicht. Aber die Bein-  
bewegung konnte ich sehr gut.  
Und so wurde ich Gruppe 5.

2s08 weiblich, Leistungsgruppe C

2s09

Matthias Klasse 2.a

Ich hatte Schwierigkeiten mit  
zwei Gürteln zu schwimmen.  
Ich konnte die Beinbewegung  
noch nicht. Ich kann es im-  
mer noch nicht.

2s09 männlich, Leistungsgruppe B

2s10

Nico Klasse 2a

Wie ich Schwimmen lernte  
Zuerst war ich erst-  
malst Gruppe 1. dann  
2 und zum schluss 4.  
In der Gruppe Gruppe  
2 konnte ich zum schluss  
schwimmen. dann wurde  
ich Gruppe 4.  
\* Beim - Gleiten und  
und ohne alles rein  
springen.

2s10 männlich, Leistungsgruppe C

2s11

Ich habe mal Schwierigkeiten  
bei Mathe mit Multiplikation  
und Div. Division mit der Zahl  
5 und 4.  
Ich hatte Schwierigkeiten beim  
rechnen.

2s11 männlich, Leistungsgruppe B

2s12

Ich hatte Schwierigkeiten bei  
den Sachaufgaben. Einmal  
rechneten wir Sachaufgaben  
im Mt. Bei einer Sachaufgabe  
hatte ich Schwierigkeiten.

2s12 männlich, Leistungsgruppe A

2s13

Da hatte ich Schwierigkeiten  
Ich hatte Schwierigkeiten, als  
ich im Gelände mit meiner  
Familie einen steilen Berg  
hochgelaufen bin.  
\* Als ich mich bemüht hatte,  
haben wir es doch geschafft.

2s13 männlich, Leistungsgruppe A

2s14

Da hatte ich Schwierigkeiten

Ich hatte große Schwierigkeiten, im Schwimmen wo ich  
das Rückwertschwimmen lernen mußte.

Nur jetzt kann ich es ein bisschen das Rückwertschwimmen

2s14 weiblich, Leistungsgruppe A

2s15

Da hatte ich Schwierigkeiten  
Ich hatte Schwierigkeiten  
als ich meine 1. Schwimmstunde  
machen ~~mußte~~ mußte.  
Es war nämlich sehr schwer.

2s15 weiblich, Leistungsgruppe B

2s16

Da habe ich Schwierigkeiten  
ich habe Schwierigkeiten als  
mir gesagt wurde das ich nicht  
mehr beim Schwimmkurs  
Springen darf

2s16 männlich, Leistungsgruppe B

2s17

da habe ich Schwierigkeiten  
richtig zu tun  
Ich habe Schwierigkeiten im  
Mak ~~konnte~~ beide Aufgaben.

2s17 weiblich, Leistungsgruppe C

2s18

Da habe ich Schwierigkeiten  
Ich habe Schwierigkeiten  
beim Schwimmen und jetzt  
ist es schon besser beim  
schwimmen und da habe  
ich Schwierigkeiten.

2s18 männlich, Leistungsgruppe C

2s19  
 Als ich beim Schwimmen  
 Schwierigkeiten hatte  
 Beim Schwimmen sollten wir  
 einen Kopfsprung machen. Ich habe es nicht ge-  
 schafft. Aber dann habe ich es  
 geschafft.

2s19 weiblich, Leistungsgruppe A

2s20  
 Ich hatte beim Sport  
 Schwierigkeiten  
 Beim Stangenklettern hatte  
 ich große Schwierigkeiten  
 Ich konnte diese Sportart  
 nicht überwinden.

2s20 männlich, Leistungsgruppe A

2s21  
 Da hatte ich Schwierigkeiten  
 Ich hatte Schwierigkeiten  
 als ich in Bulgarien war und nicht  
 Bulgarisch sprechen konnte.  
 Und als ich eine Weile dort war  
 konnte ich Bulgarisch sprechen.  
 Und so konnte ich mit meinen Freunden  
 spielen.

2s21 weiblich, Leistungsgruppe B

2s22  
 Da hatte ich Schwierigkeiten  
 Ich hatte Schwierigkeiten  
 beim aufräumen im Zim-  
 mer. Hatte ich erst die Spie-  
 le in den Schrank gelegt.  
 Dann habe ich die Pap-  
 pieren weggeräumt und dann  
 war ich fertig.

2s22 weiblich, Leistungsgruppe B

2s23  
 Da hatte ich Schwierigkeiten.  
 Ich hatte Schwierigkeiten bei  
 dem Rechnen auf garben.  
 Ich hatte Schwierigkeiten beim  
 Bettmachen.

2s23 männlich, Leistungsgruppe C

2s24  
 Da hatte ich Schwierigkeiten  
 Im Mathematik und in schreiben  
 hatte ich Schwierigkeiten.  
 In sport habe ich ein bißchen  
 Schwierigkeiten.

2s24 weiblich, Leistungsgruppe C



2s25

Ich hatte Schwierigkeiten  
d/ als ich an der Ostersee war  
Am Strand war ein <sup>Spiele-</sup>Spiele-  
platz. Als ich vom Spielplatz  
zurück kam fand ich  
meistens die Decke nicht mehr.  
Es war volles Halleluja.

2s25 weiblich, Leistungsgruppe A

2s26

In der ersten Klasse hatte ich  
Schwierigkeiten in Mathematik.  
Ich hatte eine drei und habe  
mich auf eine zwei verbessert.  
Als ich in die zweite Klasse kam  
da hatte ich auch noch ein bisschen  
Schwierigkeiten.

2s26 weiblich, Leistungsgruppe A

2s27

Ich hatte Schwierigkeiten im  
Winter immer bei den  
Aufgaben. Ich war da. Ich  
sind auch gehen.

2s27 weiblich, Leistungsgruppe C

2s28

Da hat hatte ich Schwierigkeiten.  
Als ich die Aufgaben nicht begriffen.  
Ich hatte nur die 2 Aufgaben in  
Mathematik mit 3 Zahlen  
begriffen. Jetzt kann ich die  
Aufgaben in Mathematik Aufgaben.

2s28 männlich, Leistungsgruppe C

2s29

Die Aufgabe 8.4  
Ich hatte mal Schwierigkeiten bei  
der Aufgabe 4, die Aufgabe  
8.4 aber ich habe lange geübt  
und dann habe ich sie eines  
Tages gekont und in der  
Mathematikstunde, habe ich sie  
richtig gerechnet.

2s29 männlich, Leistungsgruppe C

2s30

In einer Mathematikstunde hatten  
wir neue Aufgaben gelernt. Und  
ich hatte sie nicht begriffen. Dann  
erklärte uns Frau Lukas wie wir  
die Aufgaben rechnen müssen und  
dann konnte ich sie auch rechnen.

2s30 männlich, Leistungsgruppe B

2s31

Da hatte ich schwerich-  
keiten

Als ich den Axel noch nicht so  
gut konnte hat Frau Hermann  
etwas zu mir gesagt das habe  
ich noch nicht verstanden. Ich bin  
zu Frau Hermann gegangen und  
habe sie gefragt was ich  
verbessern soll sie hat gesagt  
du Du mußt das Bein mehr  
vorschieben. - Beim ersten Mal  
hat es nicht so gut geklappt  
dann aber ~~war~~ war es gut.

2s31 weiblich, Leistungsgruppe B

2s32

Als ich in schwierigkeiten kam  
meine Mutti hat mir gesagt das  
ich nicht fortgehen soll. Sie  
musste nämlich zum Zahnarzt.  
Nun ich war alleine.

Da kam mein Freund Marco,  
und ich wollte mit ihm spielen.  
Aber ich darf nicht fortgehen,  
daran habe ich nicht gedacht.  
Also ging ich mit. Aber fang  
es schon an. Erst stolperte ich  
ein Stein, und da donnerte ich  
gegen den Zaun. Und zu letzt  
schürfte ich mir den Arm auf.

Der Arm blutete so doll das  
nach Hause gehen musste. Mein kleiner  
war da unser Markt. Er half  
mir das ich gehen konnte. Nun  
ich war in schwierigkeiten.

Plötzlich kam Mama, wie prop.  
war als ich sie sa. Er hat  
sie mit mir geschäft. Nach ein-  
par Wochen war der Arm wieder  
gesund.

2s32 männlich, Leistungsgruppe A

<p>Paul</p> <p>2s33</p> <p>Wie Benni die Milch umwarf  Ich wollte mir einen  Keks holen. Unser  Kater Benni stand auf  den Schank. Dort stand  eine Tüte Milch, er warf  sie um. Und in der Küche  war ein weißer See. Und  ich wollte es wegwischen.  Ich nahm einen Lappen  und wischte es weg doch  ich wußte nicht, daß  der Lappen so schnell  vollgesaugt ist und  ich wunderte mich gleich  doch ich wischte immer  noch. Endlich kam ich auf</p>	<p>die Idee den Lappen  auszuwringen, endlich war  ich fertig</p>
--	---

2s33 männlich, Leistungsgruppe A

<p>2s34 Patrick</p> <p>Ich ging zum  Fußballspiel. Wir spielten  gegen die grüne Mannschaft.  Und ich hatte Schwierigkei-  ten den Ball in das gegneri-  sche Tor zu schießen. Doch  dann hatte ich noch ein  Tor geschossen. Und dann  stand es 1:0. Und das  Spiel war zu Ende. Ich  war stolz auf mich.</p> <p>Das Fußballspiel</p>	
--	--

2s34 männlich, Leistungsgruppe B



<p style="text-align: right;">2s35</p> <p>Felix F. Kl. 2b Da hatte ich Schwierig- keiten</p> <p>Als ich mit meinen kleinen Kätzchen zusammen war</p> <p>Als ich mit meinen kleinen Kätzchen zusammen war, sind die Kätzchen <sup>mit</sup> uns immer weggelaufen, und ich hatte Schwierigkeiten <del>seine</del> wieder zu kriegen.</p> <p>Die kleinen Biestchen waren schon gansschön schnell.</p>	<p>Aber ich habe sie doch noch immer gekriegt.</p>
---	--

2s35 männlich, Leistungsgruppe C

<p style="text-align: right;">2s36</p> <p><u>Da hatte ich Schwierigkeiten</u> <u>Als ich für Mutti beim Schuster</u> <u>war.</u></p> <p>Mutti hatte zu mir gesagt, ich sollte zum Schuster gehen. <del>Aber</del> <sup>aber</sup> <del>aber</del> sie hat nicht gesagt, wo der Schuster ist. Da musste ich ihn suchen, endlich hatte ich ihn gefunden. Da hatte ich aber zu wenig Geld mit und konnte nur ein paar Schnitten mitnehmen und ging nach Hause und habe es Mutti erzählt und sie gab mir noch mehr Geld mit und ich musste wieder hingehen.</p>	<p>endlich habe ich die zweiten Schnitte gekriegt. Und da war ich ganz stolz, da ich <del>ist</del> die Schnitte schon alleine abholen kann.</p>
---	--

2s36 weiblich, Leistungsgruppe A

### Kindertexte Klasse 3

<p>Karsten 3a 3s01</p> <p><u>Ich konnte nicht einschlafen</u></p> <p>In den Winterferien war ich in der zweiten Woche von Montag bis Freitag krank. Am Mittwoch Abend als wir alle im Bett lagen kam Mutti noch einmal herein und sagte uns gute Nacht. Als meine Mutti wieder draußten war schlief meine Schwester gleich ein. Aber ich konnte einfach nicht einschlafen. Ich versuchte zu träumen und träumte ich war im Kulturpark vor dem Riesemad. Aber auf einmal zogen sich das Gerüst in die Höhe. Ich schreckte aus meinem Schlaf. Ich versuchte es mit vielen</p>	<p>anderen Möglichkeiten. Aber als ich merkte das es nicht klappt ging zu meinem Elter. Meine Mutti sagt: "mensch Junge es ist schon halt Zeit. Dann sagt ich: "ich kann nicht einschlafen. Dann sagt sie: "holl deine Bettdecke". Ja sagte ich. Als ich wieder im Wohnzimmer war sagt sie: "lege dich zwischen uns. Ich legte mich hin. Dann kann konnte ich ruhig und froh einschlafen.</p>
---	---

3s01 männlich, Leistungsgruppe A

<p>Dana Kl. 3a 3s02</p> <p><u>In Nacht hatte ich Schwierigkeiten</u></p> <p>Als ich in der 1 Klasse ging da hatten wir Nacht und meine Klassenlehrin sagte: nehmt eure Nachtsachen vor, und schreibt sie ab. Ich konnte sie nicht. Eine weile überlegte ich was da raus kommen könnte und ich kassierte es nicht raus. Nach einer weile habe ich es herausgefunden. Aber es stimmte nicht. Und bin jetzt im Nacht immer noch schlecht.</p>	<p>Marcel Klasse 3a 3s03</p> <p><u>Der Umzug</u></p> <p>Vor 3 Jahren</p> <p>Beim Umzug sagte einmal meine Mutti: Das ich den Kasten hoch tragen soll. Aber der Kasten ist mir aus der Hand gefallen. Dann ist mir der Kasten auf die Treppe gefallen.</p>
--	---

3s02 weiblich, Leistungsgruppe C

3s03 männlich, Leistungsgruppe B



Sven, Klasse 3a 3s04

Da hatte ich Schwierigkeiten beim Auto bauen.

Als ich zum erstenmal ersten mal ein Auto gebaut hatte. Da wusste ich nicht wie die Teile zusammen gehörten. Da hatte ich Schwierigkeiten beim Fahrgestell.

3s04 männlich, Leistungsgruppe C

Nancy, Klasse 3a 3s05

Die Angst auf dem Boot

Meine Mutti und ich wollten mal auf einem Bo mit einem Boot fahren. Wir sind dann auch mit einem Boot gefahren. Als wir uns denn das Boot ausgeliehen haben durfte ich dann auch mal steuern. Auf einmal konnte ich nicht mehr weiter. Da hatte ich dann Schwierigkeiten.

3s05 weiblich, Leistungsgruppe B

Matthias Klasse 3a 3s06

Da hatte ich Schwierigkeiten

Ich hatte Schwierigkeiten mit mein Mer Schwein mit dem wessen hatte ich so Schwierigkeiten. Weil das Mer Schwein mich immer gebissen hat. Und weil ich nicht wusste wie es geht und das war man nicht gewohnt wenn man ein neues Tier gräbt.

3s06 männlich, Leistungsgruppe C

Stefan Klasse 3a 3s07 Schwierigkeiten mit meinem Schlüssel Eines Morgens, ich ging gerade zur Schule merkte ich plötzlich das ich meinen Schlüssel vergessen hatte. Weil ich ja Nachmittags wieder in die Wohnung kommen mußte lief ich zurück um mir den Schlüssel zu holen. Meine Mutter war leider schon weg. Also lief ich richtung Kindergarten um sie dort vielleicht noch mit meinem kleinen Bruder anzutreffen. Aber dort war sie auch nicht. Deshalb lief ich zur Strassenbahnhaltestelle Strassenbahnhaltestelle weil ich wußte dass sie	von dort zur Arbeit fährt. Also da war. Ich konnte sie gerade noch dort erwischen und mir den Schlüssel holen.
---	--

3s07 männlich, Leistungsgruppe A

Christian Klasse 3a 3s08 <u>Probleme mit der Gangschaltung</u> Ich war im Harz mit meiner Oma bei Verwandten. Da durfte ich immer das Auto allein aus der Garage fahren. Das heißt ich saß auf der Schöß meines Onkels. Ich mußte auch die Gänge allein einschalten. Auf einmal klemmte die Gangschaltung. Da habe ich probiert und probiert aber sie klemmte. Da sagte ich es meinem	Onkel. Der hat mir dann geholfen.
--	-----------------------------------

3s08 männlich, Leistungsgruppe A

Sellen Ka3 3s09

J Meine kleine Stoffe

Ich hatte einen Hammer er war klein und harmlos aber er ist immer ausgelesen. Da fand meine Geschichte an. Es war ein Tag da da ich Friseurin. Dabei ging ich ins Zimmer und was sah ich da mein Hammer sah nicht im Käfig sondern auf dem ich versuchte ihn umzuformen er lies sich aber nicht formen. Ich hab sehr schwergewicht um ihn zu formen aber er rompte mein ganzes Zimmer um.

3s09 männlich, Leistungsgruppe B

3s10

Julia Klasse 3a  
Unter dem Gitter

Als auf unserem Hof noch kein Spielplatz war sondern ein Gitter und ich dachte es hält. Ich ging hin und klüppelte auf das Gitter als ich in der Mitte des Gitters war ist es umgekippt. Ich hatte versucht es hoch zu heben aber es ging nicht als ich es noch ein mal versuch. Klüppelte es auch nicht. Und so hatte ich Schwierigkeiten beim hochdrücken bis dann zwei Freunde kamen und das Gitter hoch gehoben hatten.

3s10 weiblich, Leistungsgruppe B

3s11

Christoph Kl 3a  
Wie ich den Zeichen-  
zirkel fand

Ich war mit der 22 nach Rosenfal. Als ich da war wusste ich nicht wo ich war. Dann bin ich eine falsche Straße lang gegangen. Ich bin dann zurück und eine andere ~~St~~ Straße lang gegangen. Das war die richtige. Ich habe das Haus gesehen. Ich wusste nicht welchen Raum. Als ich den Raum gefunden habe war keiner im Raum. Ich bin

dann wieder runter  
gegangen und habe eine  
Frau gefragt. Sie hat mir  
dann gesagt wo sie sind.

3s11 männlich, Leistungsgruppe C



<p>Daniela Kl. 3a 3s12</p> <p>Als ich Fahrradfahren lernen</p> <p>Als ich etwas kleiner war wollte ich Fahrradfahren lernen. Meine Mutti hatte mit mir ein wenig geübt. Aber als ich mich auf das Fahrrad setzen wollte bin ich wieder hingefallen. Dann hat meine Mutti das Fahrrad festgehalten und ich habe mich aufgesetzt. Dann hat Mutti mich noch angestoßen, dann wollte ich losfahren aber dann wollte ich bin wieder hingefallen. Dann hatte ich es noch einmal versucht da hat es geklappt.</p>	
--	--

3s12 weiblich, Leistungsgruppe B

<p>Roni Dreuse E. a. 3s13</p> <p><u>Der hohe Baum</u></p> <p>Ich war einmal Baum geklettert und kam nicht wieder runter. Dann bin wenig runter gekommen, dann bin ich auf einem Morschen Ast getreten der Brach ab, ich konnte nicht noch halten. Und da dann bin ich noch runter gekommen, da war ich beruhigt.</p>	<p>Nicole Kl. 3a 3s14</p> <p><u>Da hatte ich Schwierigkeiten</u></p> <p>Wo ich mein Portemonnaie Ich ging einmal in der Kaufhalle und da hatte ich mein Portemonnaie verloren. Ich hatte überall gefragt und keiner konnte mir helfen. Dann bin ich wo ich überall gefragt habe bin ich nach Hause gegangen.</p> <p>x verlocken hatte</p>
--	---

3s13 männlich, Leistungsgruppe C

3s14 weiblich, Leistungsgruppe B

<p>Tina Klasse 3a 3s15</p> <p><u>Da hatte ich Schwierigkeiten den Hasen einzufangen</u></p> <p>Wir sind in den Sommerferien in den Urlaub gefahren. Da waren wir bei unserer Kusine in Ul Ulgermunde. Wo wir schon eine Nacht da waren. Wo wir am nächsten morgen aufgewacht sind sahen wir in dem Garten einen Hasen herumhoppelte. Wir wollten ihn einfangen aber er hoppelte immer wieder weg. Da hatte</p>	<p>meine Schwester eine Idee. Sie war wollte den Hund der die Hase hoppelte auf das Feld. Und schritt ranke den Hasen nach. Und er hatte ihn geknackt. Dann brachte er ihn nach Hause.</p>
--	--

3s15 weiblich, Leistungsgruppe C

<p>Mandy 3b 3s16</p> <p>Ich hatte Schwierigkeiten beim rennen. Da sollten wir 6 Runden rennen. Wir sollten durchhalten. Da ging mir die Luft aus. Dann musste ich anhalten.</p>	<p>Robert 3b 3s17</p> <p>Ich hatte Schwierigkeiten beim rennen da sollten wir 6 Runden rennen und da ging mir die Luft aus und ich blieb stehen.</p>
---	--

3s16 weiblich, Leistungsgruppe B

3s17 männlich, Leistungsgruppe C

Ramona KL 3B 3s18

Es war einmal im Sommer, als die Mathestunde begann, bekam ich einen Schock denn wir sollten eine Kontrollarbeit schreiben ~~denn~~ ich konnte diese Aufgaben nicht lösen denn sie viel zu schwierig. Ich hatte ne Viertelstunde für 1 Aufgabe gebraucht dann ~~to~~ gab ich auf.

3s18 weiblich, Leistungsgruppe A

Michael L.C. KL 3B 3s19

Ich war eine m Freizeit- & park. Ich wollte AUTOS & OUTER FLAREN. \* DAS ging nicht. Ich STECKTE einen Shirts ran DAS ging auch nicht. Ich STECKTE eine Mark rein dann ~~fuhr~~ fuhr ich.

3s19 männlich, Leistungsgruppe C

Nachine 3.B 3s20

Am Freitag hatten wir Sport und wir bereiteten uns auf die Leistungs-kontrolle vor. Ich konnte aber nicht sehr weit werfen. Ich hatte auch mich auch seit dem letzten Jahr in der Bissen fürchterlich fort. Nachher mußten wir auch alle unsern werfen. Als ich dann dran war und ~~ge~~ geworfen hatte ~~das~~ hatte sagt sie das ich schon höher als beim letzten mal geworfen hatte ich freut mich sehr.

3s20 weiblich, Leistungsgruppe B

Sofia 3B 3s21

Ich hatte einmal am Mittwoch Sport wir machten Weichwurf. Da hatte ich etwas Schwierigkeiten. Als wir dann auf dem Sportplatz gingen war zu sehen was ich nicht so sehr gut. Danach hatte ich etwas Angst auf Freitag weil wir dann die Leistungs-kontrolle machen wollten. Auch im letzten Jahr war ich nicht sehr gut bei dem Weichwurf. Wir mußten natürlich auch einzeln testen und da hatte ich die größte Angst weil die Jungen immer über die anderen Mädchen gelacht haben. Über mich natürlich auch.

3s21 weiblich, Leistungsgruppe A



Romy 3 b	3s22	unten waren gingen wir nach Hause.
<p>Als ich gestern in eine Ruine gewesen war. Wurde ich und mein Freund nicht wie wir da rein kommen können. Wir <del>habe</del> probierten es erst mit ein Seil. Es ging nicht. Da sah ich eine Stange. Wir stellten die Stange an das Fenster und kletterten hinein. Im ersten Stock waren nur Balken. Wir gingen immer höher bis zum letzten Stock. Dort fanden wir einen Vogel erst dachten wir es sei eine Taube. Doch <del>später</del> später sahen wir dass es keine Taube ist wir knietelten welchen Vogel es sein kann. Etwa 20 Min. später kletterten wir <del>unten</del> wieder hinaus wir trauten uns erst nicht weil die Stange als wir hoch geklettert waren gewackelt hatte. Also wir</p>		

3s22 männlich, Leistungsgruppe A

Christian 3 b	3s23	
<p>Ich war gestern in einer <del>der</del> Ruine, mit meinem Freund Romy. die eine Tür war zugesperrt und die andere <del>1</del> verschlossen also sahen wir ein offenes Fenster. Minaber war die frage wie wir das Fenster herankommen. da sahen wir eine Stange wir stellten sie an die Wand und sie mal etwas an sie war gerade so groß daß man mit Stangenklettern hoch kommt. Nun es war kein <del>16</del> Versuch wert und wir schafften es auch wir gelangten in die Ruine hinein es war nichts besonders zu sehen. da drin war nur ein alter Stahl, vergammelte Hosen und ein kleines Schränk-Schränkenchen doch was war das einheimisch? Ja! es war einer. wir öffneten die fall-</p>		
<p>Aus und was sahen wir da ein kleines Kämchen. da war ein Tisch darauf lag alles Utensilien da war auch ein Schrank da lag nur kein drin drine wir wollten wieder hoch und wir schafften es natürlich sonst wären wir heute nicht in der Schule. So zu Ende geplapert jedoch falo war es schon 5<sup>20</sup> Uhr <del>1</del> da gingen wir schnell zum Fenster. Wir trauten uns fast nicht <del>1</del> mehr raus den es war eine ganz schöne höhe. Wo wir dann endlich unten war trauten wir <del>1</del> schnell nach Haus den wir mußten bald um sechs Uhr zuhause sein.</p>		

3s23 männlich, Leistungsgruppe A

3s24

Johannes 3b

Wie ich zum Ersten  
mal beim Fußball  
war.

Ich ging mit meiner  
Mutter zum Fußball.  
Zuerst hat mir der  
Trainer mir die mit-  
schellen gezeigt. Ich  
ging dann zum  
Trainer. Der Lehrer  
war nicht so gut.  
Ich selber war auch  
so gut aber wir  
spielten zum Schluss  
auch noch ein Spiel

3s24 männlich, Leistungsgruppe B

3s25

Arne Klasse 3b

Ich habe einmal Schwierigkeiten  
beim Ski da war eine Kuhle  
und ich kam dort immer nicht  
hoch und mußte mir immer  
helfen lassen aber später hatte  
es geklappt und ich probierte es  
immer wieder bis ich mir dann  
ganz sicher war.

3s25 männlich, Leistungsgruppe A

3s26

Robert H. Kl. 3b

Das Zelt

Wir waren an der Ostsee. Da  
war es nicht leicht. Denn wir  
hatten den Stock vergessen. Wir  
bauten das Zelt auf. Dann viel  
uns auf das wir den Stock ver-  
gessen hatten. Das bereitete  
uns Schwierigkeiten. Dann mußten  
wir das Zelt doch in doch in  
einem Hotel Urlaub machen  
das war nicht gerade schön.  
nur wegen den Stock.

3s26 männlich, Leistungsgruppe B

3s27

Robert H. Klasse 3b

Der Urlaub in der DDR

Wir waren einmal auf einen ganz  
steilen Berg geklettert. Da war es sehr  
schwer rauf zu klettern. Mann mußte  
dort sehr viele Umwege machen.  
einmal haben wir einen Bunker gesehen  
der war auch auf dem Berg der war  
umgekippt und wir sind durch das  
Feuer heringeklettert dort drinnen  
war der Bunker sehr tief es war sehr  
schwer dort hereinzukommen heraus  
ging es wieder leicht dann sind wir  
den ~~Berg~~ Berg wieder runter gelaufen  
da waren die Wege kaputt und es war  
sehr schwer wieder herunterzukommen

3s27 männlich, Leistungsgruppe B



2s28

Da hat hatte ich Schwierigkeiten  
 Als ich die Aufgaben nicht begriffen  
 Ich hatte nur die 2 Aufgaben in  
 Mathematik mit 3 Zahlen  
 begriffen. Jetzt kann ich die  
 Aufgaben in Mathematik Aufgaben

3s28 weiblich, Leistungsgruppe A

3s29

Kathrin Klasse 3b

Als ich Schwierigkeiten beim Bockspringen hatte!

Beim Sport übten wir Bockspringen.  
 Ich hatte viele Schwierigkeiten. Erst  
 dachte ich es würde sehr leicht gehen.  
 Aber ich habe es dann gemerkt das  
 ich eines Tages mir den Fuß verknackst  
 habe, das es doch nicht so einfach  
 ist. Dadurch das ich mir den Fuß  
 verknackst habe brauche ich die Brauche  
 ich die Leistungskontrolle nicht mit-  
 machen.

3s29 weiblich, Leistungsgruppe A

3s30

Maria 3b

Es war ~~Pause~~ Hofpause wir  
 durften ~~A~~ spielen gehen  
 wir beides war  
 FreFreunde wir war  
 zusammen da ~~a~~ ~~g~~ kam  
 sie an und sagte Töln  
 wir wieder Freunde sein.  
 wir suchten zuerst ~~den~~  
 dann verknackten ich  
 auch. Es bimmelte zur Stunde.  
 & Als wir wieder rein  
 kamen stand sie vor  
 der Tür wir ~~a~~ ~~f~~ussten  
 das. Wir sind gerannt  
 dann was suchte sie  
 habe sie abgerekt.  
 dann war sie Böse auf

unsater waren lieb  
 sie machte Gremassen  
 zu uns. wir haben nur  
 gelacht zu ~~er~~ sie war  
 stinksauer auf uns. Die  
 Pause begann sie kam  
 uns immer kinderher  
 sie deut uns immer  
 we. Dann kapt sie uns  
 ein ~~a~~ ~~sch~~trick wir  
 wurden sauer und  
 werbly verlobt. Dann  
 hat sie aufgehört uns  
 immer zu verloben.

3s30 weiblich, Leistungsgruppe C

Conny Klasse 3b <sup>3s31</sup>

Wir hatten eine Kontrollarbeit. Da waren schwierige Aufgaben die ich nicht konnte. Deswegen habe ich eine Fünf bekommen.

3s31 weiblich, Leistungsgruppe C

29.6.90 <sup>3s32</sup>

Als ich einmal in Schwierikulen war

Aber Conny

Ich war mit mein Eltern im Bürgerpark. Da waren Junge's die haben mit große Steine auf mich geworfen. Sie haben beinahe getroffen ~~++~~ wenn ich ~~++~~ nicht abgehauen wäre. Aber so ~~++~~ sie haben mein ~~++~~ fahrrad und Hinterrad getroffen.

3s32 weiblich, Leistungsgruppe C

Stephi Kl. 3.a <sup>3s33</sup>

Wie ich Mutti abholen sollte

Ich sollte Mutti einmal von der Arbeit abholen. Um zwei sollte ich auf der Arbeit sein. Dann mußte ich um halb zwei los. Ich ~~fuhr~~ los. Erst fuhr ich bis zum Alex. Danach mußte ich umsteigen und Richtung Tierpark weiter fahren. 2. Dr. Auf dem Bahnsteig guckte ich nochmal auf die Uhr. Auf einmal war es schon ~~um~~ 14.40 Uhr. Ich ~~gekam~~ <sup>noch</sup>

ganz schön in Hektik. Ich guckte nochmal auf die Uhr. Doch es war schon 14.40 Uhr. Ich dachte immer daran wenn das was Mutti für ein freundliches Gesicht macht, in wurde und guckte immer zu ob Mutti schon zurück kommt. Ich schaute nochmal auf die Uhr und da merkte ich das es erst 13.45 Uhr war. Ich hatte mich also verguckt. In diesem Augenblick kam auch die Bahn. Ich fuhr los und kam doch noch rechtzeitig an.

3s33 weiblich, Leistungsgruppe A

<p style="text-align: right;">3s34</p> <p>Christoph Klasse 3a</p> <p>Ich hab schwärer kiten beim Ein kaufen. Es wahr so ich gib los <sup>gegangen</sup> <del>ich bin</del> im Seifenladen an gekomm ich wolte gerade mein Tichel aus der Tasche z<sup>u</sup>h<sup>aus</sup> <sup>mit</sup> <del>mir</del> ist im gefallen das ich den Tichel oben liegen gelassen habe nun bin ich noch mal nach Haus ge<del>gan</del> <sup>g</sup>egan. Da kam ein meine Schwester ingegen ich hab gesat was wilt du ich bringe dir den Tichel dann bin ich wider los gegangen. Und dann habe ich alles ein gekauft. Und zum bin ich noch zum Lebensleben Laden gegangen wie mir habe ich die helfe vergessen.</p>	<p>Und ich mußte noch mal denn Göse holen. Und nun bin ich nach Hause gegangen. Um konnte ich spielen gehen. Und ich mußte noch mal in dem Gemüseladen gehen <sup>und einkaufen</sup>. Und ich muß noch Erdüger gehen und habe meine Brille org<sup>er</sup>hott. Und endlich konnte ich spielen gehen.</p>
--	---

3s34 männlich, Leistungsgruppe B

<p style="text-align: right;">3s35</p> <p>Katle Kl. 3a</p> <p><u>Als wir uns erfahren</u> <u>haben mit der U</u> <u>Bahn</u></p> <p>Wir sind einmal mit der U-Bahn gefahren zum Alexander Pfl<sup>e</sup> Platz gefahren. Zum Einkaufen hingefahren. Als wir dann genug Einka<sup>uf</sup>t haben Wollen wir nach Hause fahren. Wir sind aber in die falsche richtung gefahren. Wir haben es erst gemert als wir bei der Endst<sup>at</sup>ion waren. Und dann mußten wir den ganzen Weg zurückfahren. Und als wir dann zu hause waren war es schon spät gewesen um ins Bett zugehen. Johnny ist als erster ins Bett gegangen.</p>	<p>Und wir mußten uns noch waschen und dann auch ins Bett gehen.</p>
--	--

3s35 weiblich, Leistungsgruppe C



<p style="text-align: right;">3s36</p> <p>Maria Klasse 3a</p> <p>Mutter gab mir auf in der Ladung zu gehen und zwei Schachteln Speisequark zu kaufen. Ich ging in der Ladung, doch plötzlich wusste ich nicht mehr was ich kaufen sollte. Ich überlegte hin und her was ich kaufen sollte. Plötzlich fiel mir Quark Quarkspeise ein, doch ich kam es nicht auf Speisequark. Da kam eine Frau mindestens 50-jährige Frau in der Ladung. Sie sah mich und fragte mich ob ich auch ansetze. Ich sagte dass ich nicht mehr wusste was ich einkaufen sollte. Ich sagte es war Quarkspeise oder so etwas ähnliches. Die Frau kam plötzlich auf Speisequark. Ich</p>	<p>Ich bedankte mich bei der Frau. Die Frau ließ mich sogar noch vor. Ich kaufte die zwei Schachteln Speisequark und bedankte mich noch einmal bei der Frau und ging nach Hause.</p>
---	--

3s36 weiblich, Leistungsgruppe A

## Kindertexte Klasse 4

4s01

Martin 4a

Beim Schwimmen erlernte ich das Brustschwimmen. Der Brustbeinschlag war schwer. Ich hatte auch etwas angst dafür davor. Mal ging ich unter mal schwamm ich Schere. An Land hatte ich nicht so viel Schwierigkeiten. Mein Trainer paulte so lange bis es saß. Hinterher war ich Müde aber auch froh. Ich konnte Brustschwimmen!

4s01 männlich, Leistungsgruppe A

4s02

Eileen Klasse 4a

Ich und meine Schwester hatten vor langer Zeit eine Chana einen Hund zubekommen. Doch das Problem war meine Mutti. Nachdem wir lange diskutiert hatten, sagte sie endlich ja. Also wollten wir am nächsten Nachmittag den Hund abholen. Doch als wir losgehen wollten sagte meine Mutti auf einmal, doch wieder nein. Und wir drei tritten uns wieder, nur diesmal half es nichts. Ich und meine Schwester mußten nachgeben.

4s02 weiblich, Leistungsgruppe A

4s03

Robert Kl. 4a

Schwierigkeit beim Eintrakt

Ich hatte Schwierigkeiten beim Eintrakt. Mein Eltern ist zu erzählen wie es dazu gekommen war. Meine Mutti hat gefragt wie es in der Schule war. Da zeigte ich ihr das Hausaufgabenheft. Da stand nämlich drin, „ohne Hausaufgaben“. Als sie das gelesen hatte schen Schimpfte sie und kurze Zeit später darauf sagte sie: „Du ich besser meine Mama besser machen soll.“ und mein Papa war sagte das ich mich besser im Unterricht aufpassen sollte und mir demnach.

4s03 männlich, Leistungsgruppe B

4s04

Nahim 4a

Da hatte ich Schwierigkeiten

Ich habe beim Schreiben manchmal probleme weil ich auch nicht immer auf der Zeile Schreibe und so mache es so schnell das ich immer Wörter falsch schreibe oder vergesse.

4s04 weiblich, Leistungsgruppe C

4s05

Manuel Klasse 4a

Der Schlüssel

Ich hatte mit ~~er~~ meine Freunde gespielt.  
 Als es 3<sup>00</sup> Uhr war bin ich nach Hause gegangen.  
 Da wollte ich aufschließen aber ich fand nicht  
 mein Schlüssel. Dann bin ich den Schlüssel  
 suchen gegangen aber ich fand ihn nicht.

4s05 männlich, Leistungsgruppe C

4s06

Dore Kl. 4a

Der Schlüssel

Wir sind Altpapier sammeln gegangen.  
 Da sind wir sehr viel gerant. Als wir  
 beim letzten Haus waren hat ich  
 nach meinem Schlüssel gegriffen,  
 aber er war nicht da. Das habe ich ~~mit~~  
 meinen Freund gesagt, aber er sagte: „  
 Du hast ihn bestimmt wo anders  
 rein gepackt.“ Ich habe ihn nicht wo  
 anders rein gepackt.“ dsagte ich  
 Wir sind zu meinem Vater gelaufen,  
 doch er sagte: „Das ist nicht so schlimm,  
 wir haben noch ein paar Schlüssel.“

4s06 weiblich, Leistungsgruppe B

4s07

Georg-Ludwig Kl. 4

Wir waren zu von meiner  
 Oma zurück gekommen und meine  
 Schwester gab mir den Schlüssel und sagte:  
 an der Kaufhalle gibst du mir ihn.  
 Als wir an der Kaufhalle waren gab  
 ich ihn den Schlüssel an Dusek Spiel.  
 malte sagte sie: „er ist weg“ wer ist  
 weg? der Schlüssel. Da pffft jemand wie  
 dachten er will uns den Schlüssel geben  
 aber es war nur unser Vater. Wir erklärten  
 ihm die sache er sagte wofür ihn zurück?  
 No sagten wir. Dann gingen wir  
 nach Hause. In den meisten Tagen lassen  
 wir alles was am Baum stand. Hoff  
 Hoffnungslos nichts von unserem  
 Schlüssel.

4s07 männlich, Leistungsgruppe B

4s08

Francisco Kl: 4a

Bei einer Klassenfahrt mit der 4. Klasse und mir  
 die Tür im Schrank aus der der Befestigung.  
 Ich bekam einen ganz schönen Schock.  
 Ich versuchte die Tür wieder einzuklinken  
 schaffte es aber nicht. Dann fragte ich mein  
 Zimmerkammeraden ob sie mir helfen zu  
 sammen schafften wir es auch nicht. Einer  
 holte unsere Lehrerin die guckte sich den  
 Schracken an und hielt Herrn Drabingie. Der  
 sagte: „Jungs helfet mal doch dem Teil hier  
 suchen.“ nach ein paar Minuten war die  
 Schranktür wieder repariert.

4s08 männlich, Leistungsgruppe B



4s09

Enrico 4a

### Die Suche

Am 8.7.1986 ~~war ich bei einer~~  
hat unsere Klasse 4a eine Klassen-  
fahrt gemacht. Eines Tages haben  
~~wir~~ sollen wir im Wald eine Kiste  
suchen. Es war sehr schwer diese  
Kiste zu finden, den ~~sie~~ der Wald  
war voller Laub. Ungefähr nach  
einer halben Stunde haben wir  
sie gefunden. Sie lag hinter einem  
Baum. Wir hatten die Kiste aufge-  
macht und es lag für jeden eine  
kleine Süßigkeit drin.

4s09 männlich, Leistungsgruppe B

4s10

Reni Kl. 4a

### Das Skelett

Eines Tages war ich mit mein Bekannten  
auf einem Berg. Er entdeckte was er  
sagt komm her ich hab was gefunden.  
Es war ein Gulli wir öffneten den  
Gulli. Da lag ein Skelett drin. Ich  
erschrak mich und wir gingen  
zum Dorfschreif. Es war alles vorbei  
wir gingen nach Hause.

4s10 männlich, Leistungsgruppe C

4s11

Christian Klasse 4. a

In der 2. Klasse hatte ich einen Ein-  
trag geschrieben. Und ich traute mich  
nicht mein das Eltern das zu sa-  
gen. Also wartete ich ein paar Ta-  
ge dann mußte ich es sagen. Am  
Mond ~~sagte~~ ich es und meine Eltern  
waren garnicht böse auf mich da  
traute ich mich und war sehr stolz  
das ich es gesagt hatte.

4s11 männlich, Leistungsgruppe C

4s12

Jan. Kl. 4a

Sport kann ich nicht leiden. Dabei  
ist Sport gar nicht schlecht. Nur die  
Zensurung ist schlecht. Bei 11 Set  
Schlagballwurf kriegen zum  
Beispiel die Jungen für 18m eine 5.  
Und die Mädchen kriegen für 21m  
eine 1.

4s12 männlich, Leistungsgruppe A

4s13

Franziska                      Kl. 4a

Ich habe Schwierigkeiten beim Sport. Besonders beim Hochsprung. In der letzten Hochsprungleistungs-kontrolle habe ich eine 5. Es kommt wahrscheinlich daher das ich nicht richtig abspringe. Aber auch bei anderen Übungen habe ich Schwierigkeiten zum Beispiel Stangenklettern schaffe ich es nie bis oben hin. Im Hochsprung war meine beste Zensur 3. In der Sport-art Rennen oder Schwimmen habe ich 1-2.

4s13 weiblich, Leistungsgruppe A

4s14

Melanie                      Kl. 4a

Ich war in der 3. Klasse da hatte ich Sport. Wir hatten gerade Stangenklettern gem. geübt für mich war es natürlich sehr schwierig. Plötzlich wurde ich gerufen ich war dran. Erst mußten wir alle auf die Plätze dann kam das Signal. Ich kam nicht so weit hoch weil Schwierigkeiten bekommen hatte. Dann waren alle fertig nur ich und meine Freundin hatten es nicht geschafft. Ich war natürlich traurig und meine Freundin auch. Wir setzen uns hin. Aber als die Sportskunde zuende war haben wir nicht mehr daran gedacht und es ging alles schön schnell vorbei.

4s14 weiblich, Leistungsgruppe A



<p style="text-align: right;">4s15</p> <p>Marcus Kl. 4a</p> <p style="text-align: center;">Meine Maus</p> <p>Als ich Nachhause kam, wollte ich nach meiner Maus sehen. Ich habe gleich aus der Küche Sägespäne geholt. Dann bin ich ins Zimmer gegangen. Danach bin ich an den Bauer gekommen. Ich habe das Häuschen <del>Häuschen</del> hochgehoben. Erst dachte ich meine Maus schläft, aber dann habe ich gesehen, dass sie tot war. Ich habe sie aus dem Bauer genommen und bin dann raus auf den Hinterhof gegangen. Ich <sup>habe</sup> ein kleines Loch gebuddelt und sie hinein gelegt. Dann habe ich das Loch zugebuddelt. Ich bin dann wieder nach oben gegangen und habe den Bauer auf den Boden gebracht. Ich</p>	<p>habe wo ich Schlafen gegangen bin nur an meine Maus gedacht.</p>
---	---

4s15 männlich, Leistungsgruppe B

<p>Norman 4a</p> <p style="text-align: center;"><u>H-Mein Vogel</u></p> <p>Ich ging zur Schule</p>	<p style="text-align: right;">4s16</p> <p style="text-align: center;">Mein Vogel</p> <p>Als ich von der Schule kam, begrubste er mich noch. Er hatte mir noch einiges erzählt. Bis ich dann von der Schule kam. Dann ging ich ins Kinderzimmer. Ich bekam fast einen Schock, als ich ihn sah. Tot am Boden lag. Mein Mami rief gleich ein Tierarzt an. Als wir erfuhren, dass er wirklich tot war, wurde mir ganz anders als zuvor. Am nächsten Tag begruben wir ihn. Ich musste noch lange an ihn denken.</p>
--	--

4s16 männlich, Leistungsgruppe C

4s17

Alexandra Kl. 4a

Beim Badeanzug war kaputt.  
Und ich wollte einen neuen  
kaufen. Ich war zuerst in  
einem Modelladen. Da sagten  
sie mir das es keine gab,  
ich rannte überall hin. Ich  
konnte einfach kein Badeanzug  
finden. Am Schluß war ich in  
ein Laden gekommen der  
Jugendmode, da habe ich mir  
ein Bikini bekommen.

4s17 weiblich, Leistungsgruppe B

4s18

Aileen Kl. 4a

Als mein Bruder Einschlafung hatte,  
haben wir untergepielt. Wir haben  
am Klettert Rollen geübt. Dabei ist  
mir der Schlüssel aus der Tasche ge-  
flogen und ich habe es nicht bemerkt.  
Als wir dann hoch gehen wollte  
habe ich mein Schlüssel in der Tasche  
gesucht und er war dann weg. Ich  
habe ihn dann mit mein Bruder  
gesucht. Es hat lange gedauert bis  
wir ihn im Sand gefunden haben.  
Ich habe mich sehr gefreut.

4s18 weiblich, Leistungsgruppe A

4s19

Wade

Als ich mit meiner Freundin drau-  
ßen in unseren Garten war  
hatte meine Mutti mir er-  
zählt das man nicht ins  
Kornfeld darf. Meine Freun-  
din die unsere Nachbarin war  
ist mit mir ein bißchen spa-  
zieren gegangen. Wir gingen  
zu unseren Kletterbaum. Rings-  
herum von uns waren Korn-  
felder. Es sah schön aus wie  
sich die Wellen zeigten <sup>wenn</sup> der  
Wind über das Kornfeld hinweg-  
legt. Ich und meine Freundin  
wollten jetzt so gern ins Korn-  
feld hinein spazieren. Ich habe

auch Sandra / ~~er~~ hieß meine  
Freundin) erzählt das man  
nicht in das Feld reingehen darf.  
Sie verstand es auch. Aber wir  
wollten so gern mal reingehen.  
Jetzt endlich gingen wir schlie-  
ßlich rein in das Kornfeld. Es war  
schon ein bißchen höher als  
wir selbst groß waren. Meine  
Freundin war ja auch so in  
meinem Alter und ging auch  
schon in die 4. Klasse. Sandra  
wollte schon nach Hause ge-  
hen. Ich blieb noch ein bißchen  
auf unserem Kletterbaum. Als  
ich dann wieder bei unseren  
Bungalows angelangt bin um-  
schloß sich meine Mutti

4s19 weiblich, Leistungsgruppe A (Teil 1)



<p>mit der Mutti von Sandra. Sandra rief als sie mich sah: „Da ist Nicole!“ Bei mir zuckte es durch mir. Ich ahnte schon das ich jetzt was schlimmes kommt. Meine Mutti hat mich eigentlich immer bei jedem bißchen. Sie fragte mich jetzt/meine Mutti: „Warst du auch im Kornfeld?“ Ich mußte natürlich, ja sagen. Darauf sagte meine Mutti: „Komm wir gehen jetzt rein.“ Ich wußte natürlich das sie mich haufen wird. Ich wollte hinter ihr gehen aber ich sollte vor. Als wir drin waren wollte ich am liebsten tot sein. Gleich bevor ich 1 zählen konnte hauchte sie mich</p>	<p>schrecklich doll und weil sie nicht wollte das die drau-ßen stehenden Leute das nicht merken das sie mich schlägt. Weil ich schrecklich doll schrie, hielt sie mir den Mund zu weil ihre Hand aber so groß war hielt sie mir die Nase zu ich bekam fast keine Luft mehr. Als ich endlich fertig war sollte ich schnell in mein Zimmer. Da weinte ich mich erst einmal aus. Als ich nächstes mal meine Freundin sah fragte ich sie ob sie auch ausgeschimpft wurde. Sie sagte: „Nein! Ich argerte mich warum ich dann ausgeschimpft wurde.“</p>
---	---

4s19 (Teil 2)

<p>4s20</p> <p>Ina Kl. 4a</p> <p>Als ich mit meinem Bruder Schwieg- ger zum Einkaufen hatte Ich war mit ihm in der Kaufhalle da wollte er unbedingt ein Eis haben das 3,90 € gekostet hat und weil ich ja von immer von alles drei holen mußte habe ich mir zwei gekauft und habe er immer Schokolade gegeben weil sie nicht mit war. Da war er beleidigt da hat er bloß herumgerufen und das Eis runter geschmissen als es runter geschmissen hatte habe ich ihm eine gekauft und wieder mal eine von Otti Mutti</p>	<p>gekauft. gekocht. Da hatte ich ganz schöne Probleme mit ihr. Sie hat mich dann wieder angemerkelt und ich mußte noch eins kaufen weil er eins haben wollte. Aber immer wenn es was gemacht hat habe ich ihm immer eine runtergehauen. Sonst hätte er nie gehört. Was ich hatte mußte er auch haben. Wenn ich es nicht gemacht hätte so hätte ich immer eine runterbekommen. Also mußte ich ihm alles kaufen was ich hatte und was er haben wollte wollte.</p>
---	--

4s20 weiblich, Leistungsgruppe B

4s21

Stephan 4a

„Doch hatte ich Schwierigkeiten?“

Als wir die Division mit zweistelligen Zahlen behandelten war ich in der Mathematikstunde nicht da. Wir hatten auch Hausaufgaben auf bekommen die ich nicht lösen konnte deswegen fragte ich meinen Freund ob er mir es erklären könnte. Ich aber verstand es nicht was er sagt deshalb schrie ich von ihm ab. Also mußte ich bis zum nächsten Tag warten das unsere Mathematiklehrerin es mir erklären konnte.

4s21 männlich, Leistungsgruppe A

<p style="text-align: center;"><u>Als ich mein Sportzeug vergaß</u></p> <p>Es war ein Mittwoch.</p> <p>Als ich zur Schule gegangen bin, habe ich noch nicht bemerkt das ich mein Sportzeug vergessen habe. Nach der ersten Stunde habe ich erst bemerkt das ich das Sportzeug vergessen habe. Ich war nicht gerade froh, weil ich mach gerne Sport. In der vierten Stunde habe ich Frau Jennig gesagt Björn hat mir ein paar Schuhe geliehen, da war ich ein <del>echt</del> Bifflorn froh. Und ich fragte auch Frau Jennig ob ich mitmachen könnte und sie hat ja gesagt. Ich war aber nicht ganz froh weil sie hat mir einen Eintrag gegeben. Und ich konnte mitspielen. Als die Stunde zu ende war habe ich die Turnschuhe Björn zurück gegeben. Ende Sven</p>	<p style="text-align: right;">4s22</p> <p>„Da hatte ich Schwierigkeiten“</p>
---	--

4s22 männlich, Leistungsgruppe C

4s23

Sören Marco

49

Da hatte ich Schwierigkeiten!  
Unser Anker hieß west

Unser Wir wollte Angel gehen. Als wir  
im See waren, Angelte wir als Geangelt  
hatten was es schon Spaß. Ich wollte dem  
Anker hochziehen. Es hieß fest. Mein  
Vater dachte nach er hatte eine Lösung.  
Die Lösung hieß, mein Vater mußte Tauchen.  
Als mein Vater wieder hoch kam, sagte  
er der Anker ist los. Wir belächelten.  
Als wir zu Hause waren. Legte ich mich  
ins Bett und träumte von diesem  
Abenteuer

4s23 männlich, Leistungsgruppe C

4s24

Da hatte ich Schwierigkeiten  
Es war ein nebliger Tag. Ich mußte  
früh um 6.00 Uhr ins Nachbardorf  
Brötchen holen. Als ich dann durch  
den Wald war ich noch verschlafen.  
Ich hatte also dann Brötchen und  
machte mich auf den Rückweg.  
Als ich so fuhr merkte ich gar nicht  
das ich auf ein großes Matschloch  
zufuhr. Ich merkte es erst als ich  
schon darin saß. Und zu allem  
Unglück kam ich nicht mehr heraus.  
Als mich ein Polizist herauszog  
merkte ich das meine Kette gerissen  
war. Ich hatte die Kette wieder  
ganz gemacht hatte sagte  
der Polizist solange es wieder  
ins Dorf geht. Als ich dann  
zu Hause war freute ich mich.

Als ich in das Matschloch  
fiel

4s24 männlich, Leistungsgruppe B



4s25

## Da hatte ich Schwierigkeiten

~ ein Schock! ~  
 ~ Puh ~

Es war an einem schönen Sonntag. Ich war so 4 bis 5 Jahre. An Kumat Hochschule war ein Fest für Kinder angesagt. Ich und Anni (meine Freundin) gingen hin. Wir spielten und sangen mit. Nach 2 h wurde es so warm, wir zogen Strumpfe und Schuhe an. Und kühlten sie am Pool. Plötzlich rutschte ein Junge aus und stieß mich dabei ins Wasser. Ich schrie, dann verlor ich das Bewusstsein Ranz.

Als ich wieder wach war, war ich in einem riesen Polster eingewickelt. Mami kam sofort und ich hatte einen Ha Ha Hap.schi

Kira

4s25 weiblich, Leistungsgruppe B

Samdha

4s26

### „Da hatte ich Schwierigkeiten“

Die erste 4m der Grammatikarbeit

Unsere Klassenlehrerin kündete eine Grammatikarbeit an, ich war sehr erschrocken und übte zu Hause. Meine Mutter sagte: „Du brauchst keine Angst vor zu haben du bekommst sowieso keine vier“. Doch sie hatte sich geirrt. Am Tag als sie geschrieben wurde war es für mich ganz einfach. Die Arbeit zu kontrollieren ist bestimmt schwer gewesen. Alle waren sehr leise in der Stunde, ich war das erste Mädchen. Fräulein Liebenrodt sagte das ich eine vier habe! Ich zuckte zusammen wurde rot und weinte. Als ich sie ansah war meine Mutter nicht erschrocken doch sie

sagte nur: „Komm jedem mal passieren.“ und gab mir ein Kuß. Mein Vater war auch der Meinung.

4s26 weiblich, Leistungsgruppe B

4s27

## „Da hatte ich Schwirrigkeiten“

Als ich meine Mutti suchte

Einmal wollte ich als ich noch klein war, mit meiner Mutti einkaufen gehen. Anschließend sollten wir noch in die Bibliothek gehen. Als ich nur die Schuhe anziehen wollte, fiel mir an Mutti auf, daß ich schon müde war. Da beschloß sie, daß sie alleine einkaufen geht. Gleich darauf hat sie mich in mein Bett gebracht und ging los. Ich wußte gar nicht was ich machen sollte, allein in der Wohnung. Da zog ich mir schnell meine Schuhe an und ging ihr hinterher. Als ich über die Straße gegangen bin, fiel mir ein, daß sie ja zuerst zur Bibliothek gegangen sein konnte. Gleich danach ging ich zur Bibliothek um dort nach meiner Mutti zu suchen. In der Bibliothek war sie nicht zu finden.

Dann ging ich zur Kaufhalle und fragte eine Kassiererin ob sie meine Mutti gesehen habe. Die Frau fragte mich, wie sie aussieht. Da hatte ich sie beschrieben aber die Frau schien meine Mutti nicht gesehen zu haben. Also ging ich wieder in die Bibliothek um noch mal da zu sehen, denn sie konnte ja jetzt da hingelaufen sein. Aber vergeblich. Da hatte ich mich in einen Stuhl gesetzt und wartete. Fünf Minuten später kam Mutti. Sie wollte gerade nach Hause gehen da erkannte sie plötzlich meinen Anorak wieder und brachte mich nach Hause. Nun war ich ganz froh, daß meine Mutti wieder da ist und ich versprach ihr auch, daß ich nie wieder wenn meine Mutti einkaufen geht ihr nach zu laufen.

4s27 weiblich, Leistungsgruppe B

4s28

## „Da hatte ich Schwirrigkeiten“

Als mein Fahrrad gestohlen wurde

Es war Samstagmittag unsere Familie war im Garten. Ich fuhr schon etwas früher nach Hause. Endlich angekommen stellte ich mein Fahrrad an unsere Hauswand, und vergaß es anzuschließen. Als Papa nach Hause dachte ich er hätte es im dem Keller gestellt. Doch nach zwei Wochen wollten wir wegfahren. Ich war erschrocken und traurig zugleich. Mein Fahrrad war von jemandem! Wir versuchten alles um es wiederzufinden. Doch es war weg! Nun habe ich ein neues. V. Baum

4s28 weiblich, Leistungsgruppe A

4s29

Am Wie der liebste starb Papi?

Am 2. November 1988 um 20<sup>00</sup> Uhr  
 pasierte etwas sehr trauriges ich lag  
 schon im Bett und dann fing  
 meine Mutti plötzlich an zu  
 schreien Alfons! Alfons! Ich dachte  
 es wäre das die kleine Katze bei  
 uns im Haus war und meine Mutti  
 gebissen wurde und das mein  
 Papi ein Biertrinken war. Er stimmte  
 aber nicht Mutti bracht Susse mein  
 Hund ins Zimmer sie zuckte sehr  
 ich hatte sehr doll angst es  
 war am Koffwoch. Am nächsten  
 Morgen kam meine Mutti rein  
 und weinte. Sie sagte Papi ist  
 im Krankenhaus, ich brauchte mich  
 gar nicht zu fragen aber ich mußte es  
 ich fragte stumm er ist tot sie sagte  
 sehr leise ja, ich war sehr traurig  
 und weinte.

4s29 weiblich, Leistungsgruppe C

4s30

„Da hatte ich Schwierigkeiten.“

Kaufen oder nicht kaufen?

Es war Sonntag der 29. April. Ich fuhr mit  
 meinen Eltern zum Alex. Dort war hinter  
 dem Palast der Republik ein Markt.  
 Da wollten wir hin. Geschafft jetzt war es  
 soweit. Wir schauten uns erst mal  
 um. Nun sah meine Mutter den Stand.  
 Sie ging mit mir hin und dort sah ich  
 die Bärchen. Ich hatte genug Geld bei mir  
 und grübelte kaufen oder nicht kaufen?  
 Entschluß: Kaufen! Jetzt gab ich der Verkäuferin  
 das Geld und hatte ein Bärchen. Es hieß  
 Trübschen.

4s30 männlich, Leistungsgruppe A



## Die Angst vor dem Tauchen

Ich war noch nicht lange beim Rettungsschwimmen, da sagte der Trainer: „Nun ist tauchen dran.“ Naja tauchen, die hätte schafft ich schon, dachte ich. Später sagte er, das wir eine ganze Bahn tauchen sollten. Ich dachte: „Mein Gott, eine ganze Bahn?“ Jetzt war ich dran. Alle die vor mir waren tauchten vorher auf. Schließlich bin ich noch nie eine ganze Bahn getaucht. Und der Gelehrte das könnte es schaffen: „Schrecklich!“

Ich sprang ins Wasser und tauchte vorher auf. Beim nächsten mal schafften es einige. Alles ging wieder von vorn los: ins Wasser und tauchen. Ich kann auch trinken an. Man könnte ja Weltmeister werden später! Nun jedes mal dachte ich an den Weltmeister. Ich stolz auf mich und ich tauchte nie vor dem Rand auf.

4s31 männlich, Leistungsgruppe A

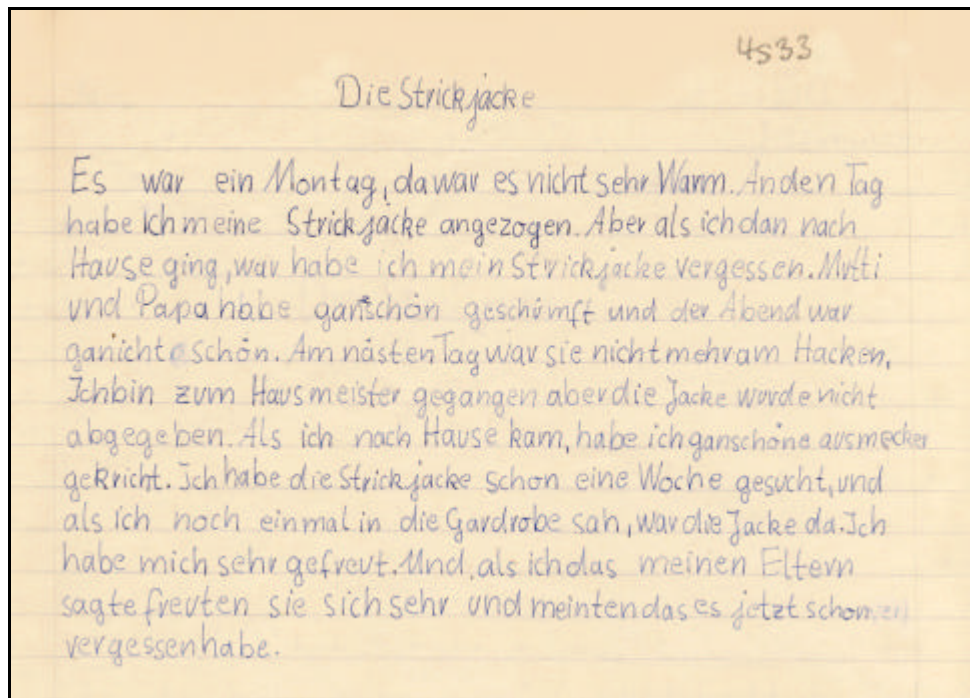
Kathrin

4a

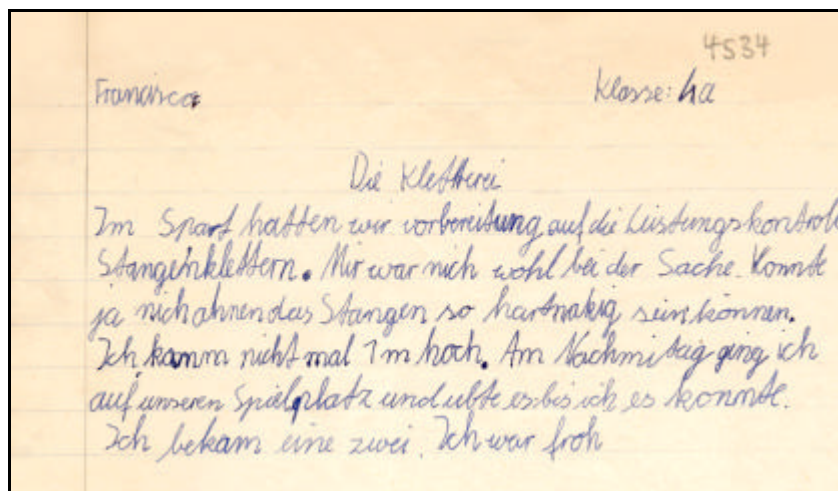
## Der Schlüssel

Am Tag als ich nach Hause kam habe ich gemerkt das mein Schlüssel weg ist. Dann habe ich ihn überall in meinen Taschen gesucht aber ich fand ihn nicht. Ich war sehr traurig. Denn meine Schlüssel hängen an mir. Und gibt mir dann einen kleinen Schubser. Dann habe ich meine Freundin geholt und gefragt ob sie meinen Schlüssel gesehen hat. Sie hat in nicht gesehen dann habe ich sie gefragt ob sie mit sucht. Danach suchen wir beide in der Turnhalle und fragen uns ob da der Schlüssel ist. War ich froh das er wieder da war.

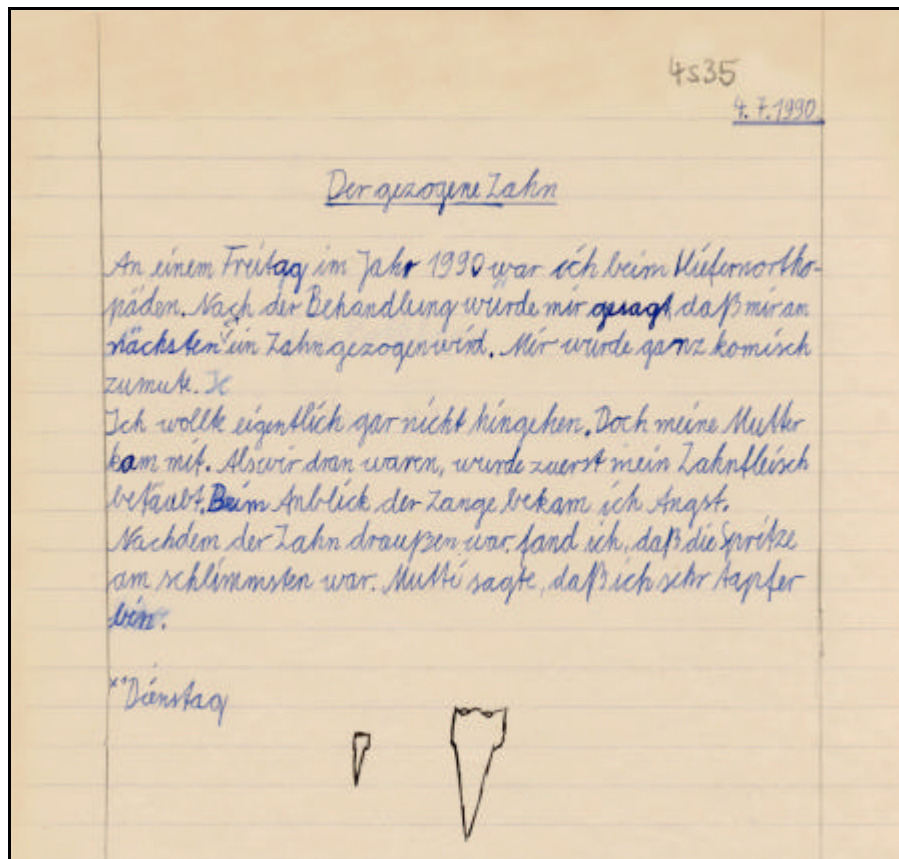
4s32 weiblich, Leistungsgruppe C



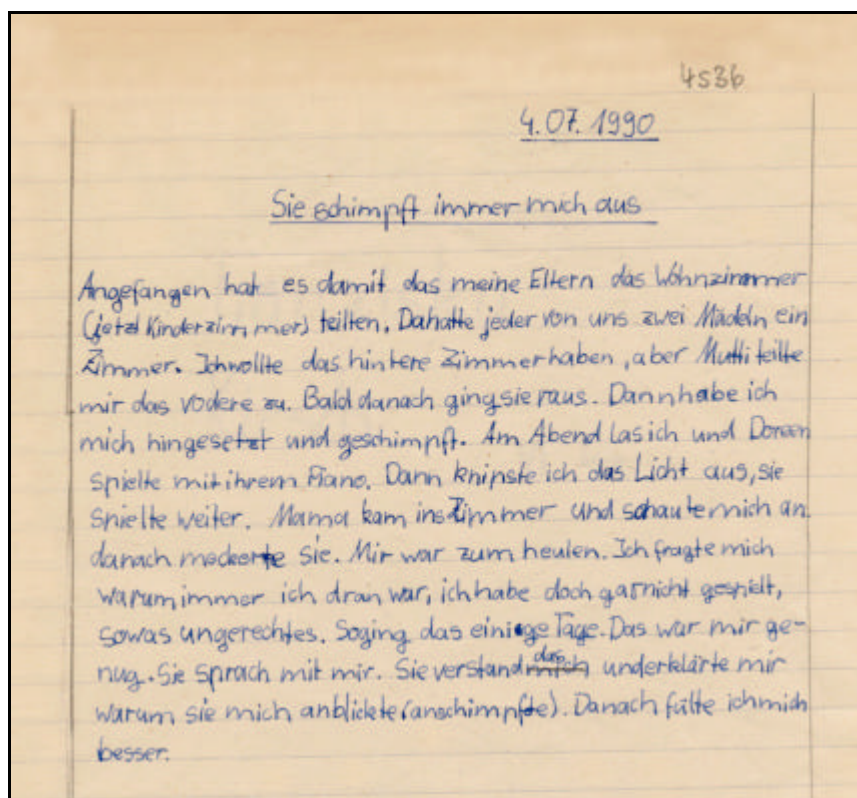
4s33 weiblich, Leistungsgruppe C



4s34 weiblich, Leistungsgruppe C



4s35 männlich, Leistungsgruppe A



4s36 weiblich, Leistungsgruppe C



## **Lebenslauf**

- 24.7.1949** geboren in Berlin
- 1956-1967** Zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule in Berlin (Abschluss *10. Klasse*)
- 1967-1971** Studium am Institut für Lehrerbildung Berlin (Abschluss *Lehrer für die unteren Klassen*)
- 1971-1981** Lehrer für die unteren Klassen bzw. Diplomfachlehrer an der 2. Oberschule Berlin-Pankow
- 1976-1981** Fernstudium an der Pädagogischen Hochschule Potsdam (Hochschulabschluss *Diplomfachlehrer für Deutsche Sprache und Literatur*)
- 1981-1991** Methodiker des Deutschunterrichts am Institut für Lehrerbildung Berlin, Referent und Seminarleiter in der Lehrerfortbildung Berlins und überregional, Mitautor von Sprachbüchern und Unterrichtshilfen, Fachgutachter für Schulbücher
- 1988-1991** Mitglied der Forschungsgruppe „Muttersprache“ und freier Doktorand an der Arbeitsstelle für Unterstufe der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Berlin
- 1991-1992** Grundschullehrer und Konrektor an der 6. Grundschule Berlin-Weißensee, Fachseminarleiter für Deutsch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Fachseminar Berlin-Weißensee),
- seit 1992** Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung Grundschulpädagogik (Lernbereich Deutsch) am Institut für Erziehungswissenschaften der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin, Referent in der Lehrerfortbildung, Autor von Fachzeitschriften und Mitautor von mehr als 30 Schulbüchern
- 25.11.2003** Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften (*Dr. phil.*)

**Peter Sonnenburg**

## **Eidesstattliche Erklärung zur eingereichten Dissertation**

**Hiermit versichere ich, dass ich die Dissertation “Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen eines Erlebnisses im jüngeren Schulalter” selbstständig und nur unter Verwendung der genannten Hilfen und Hilfsmittel verfasst habe.**

**Peter Sonnenburg**